

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Trajectória de Participação ao Longo da Vida
de uma Estudante Surda:
Um Estudo de Caso**

Diogo André Moreira Esteves

Dissertação

Mestrado em Ciências da Educação

Educação Intercultural

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Trajectória de Participação ao Longo da Vida
de uma Estudante Surda:
Um Estudo de Caso**

Diogo André Moreira Esteves

**Dissertação Orientada
pela Prof.^a Doutora Ana Paula Caetano
e pela Prof.^a Doutora Isabel Freire**

Mestrado em Ciências da Educação

2014

“Os meus olhos são uns olhos.
E é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos
onde outros com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.

Quem diz escolhos diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns vêem luto e dores
uns outros descobrem cores
do mais formoso matiz.

Nas ruas ou nas estradas
onde passa tanta gente,
uns vêem pedras pisadas,
mas outros, gnomos e fadas
num halo resplandecente.

Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes

Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São gigantes.”

(António Gedeão, 1987, p. 5)

Nota:

Por vontade expressa do autor, esta dissertação não segue o
acordo ortográfico

RESUMO

A massificação da escola tornou-a, nas últimas décadas, um espaço crescentemente diversificado e multicultural (Borges, 2009; César, 2009), onde se encontram alunos com necessidade de apoios educativos especializados (César, 2012). Estes alunos deparam-se com barreiras no percurso académico, sendo necessária a promoção de uma educação inclusiva (Rodrigues 2003). Os surdos são um grupo particularmente afectado, deparando-se com barreiras no acesso ao sucesso escolar e social (Borges, 2009; César, 2012). Reconhecida oficialmente, em Portugal em 1997 (AR), a língua gestual portuguesa (LGP) foi indicada como língua materna para os surdos, sobretudo os que apresentam uma surdez severa e profunda, pré-lingual. Este passo foi bastante importante para a cultura surda, diferente das culturas ouvintes, que recorrem a línguas orais como forma privilegiada de comunicação (Borges, 2009; Melro, 2003). Contudo a educação de surdos têm ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que estes mantêm uma representação diminuta na Universidade de Lisboa (Almeida 2009).

Neste trabalho procuramos estudar os mecanismos – de *inter-* e *intra-empowerment* (César, 2013a) – que podem ser utilizados por forma a contrariar estas tendências, através da análise da trajectória de participação ao longo da vida de uma estudante surda (César, 2013a, 2013b). Esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1994), assumindo o formato de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Os dados foram recolhidos através de observação participante, entrevistas, conversas informais e documentos, e foram tratados e analisados através de uma análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998).

Como resultados salientamos a forma como esta estudante transita, autonomamente, entre as duas culturas, afirmando-se como participante legítima, com uma voz audível, em ambas (Lave & Wenger, 1991), assim como a forma como é capaz de mobilizar as capacidades que foi adquirindo desde cedo – devido ao projecto de desenvolvimento definido pelos seus pais – para ultrapassar as barreiras com que se vai deparando, a nível académico, social e pessoal.

Palavras-chave: Inclusão; Surdez; Equidade; Trajectória de participação ao longo da vida; *Empowerment*.

ABSTRACT

The massification of school as turned it, in the last decades, into a growingly diverse and multicultural space, where we find students in need of specialized educational support (César, 2012). These students encounter barriers in their academic path, thus the promotion of an inclusive education is required (Rodrigues, 2003). Deaf people belong to a particularly affected group, faced with barriers in their access to educational and social success (Borges, 2009; César, 2012). Recognized in Portugal in 1997 (AR), Portuguese sign language (LGP) was indicated as a first language for deaf people, mainly those with severe and profound pre-lingual deafness. This step was very important to the deaf culture, different from a hearing culture who use oral language as a privileged form of communication (Borges, 2009; Melro, 2003). However deaf education still as a long way to go, since they maintain a reduced representation at Lisbon's University (Almeida, 2009).

In this work we seek to study the mechanisms – of *inter-* and *intra-empowerment* (César, 2013a) – that can be used to counteract these trends, by analysing the life trajectory of participation of a deaf student (César, 2013a, 2013b). This research fits within an interpretative paradigm (Denzin & Lincoln, 1994), taking the shape of an intrinsic case study (Stake, 1995). The data was collected through participant observations, interviews, informal conversations and documents, and were treated and analysed through a narrative content analysis (Clandinin & Connelly, 1998).

As a result we point out to how this student autonomously moves between these two cultures, assuming itself as a legitimate participant, with and audible voice, in both (Lave & Wenger, 1991), as well as the way she is able to mobilize the capacities which she acquired early on – due to the development project her parents set – to overcome the barriers that she's faced with in her academic, social and personal life.

Key Words: Inclusion; Deafness; Equity; life trajectory of participation; Empowerment.

AGRADECIMENTOS

Porque este trabalho não foi desenvolvido como uma ilha, mas em interacção com outras pessoas, cabe-me agradecer a todos, os que de uma forma ou de outra, num momento ou em outro, me apoiaram e ajudaram no desenvolvimento deste trabalho, das mais diversas formas.

Antes de mais à Raquel, sem a qual me teria sido impossível desenvolver este trabalho, agradeço toda a disponibilidade que mostrou, assim como a possibilidade que me deu de realizar esta investigação.

A todos os participantes, que me disponibilizaram o seu tempo, convidando-me aos seus locais de trabalho ou casas para que pudéssemos realizar as entrevistas em ambientes calmos e silenciosos. A todos estes participantes os meus sinceros agradecimentos, foram sem dúvida o motor desta investigação, providenciando todos os dados que me permitiram criar uma dissertação rica e profunda, com dados variados, com os quais pude compreender melhor os processos e fazer a análise que apresento.

Às minhas orientadoras, Professora Ana Paula Caetano e Isabel Freire, pelo apoio, aconselhamento e motivação que me deram ao longo deste percurso. Por se terem mostrado sempre disponíveis, não só durante este ano lectivo, mas ao longo de todo o meu percurso académico.

Aos meus colegas, com os quais partilhei este percurso e com os quais desenvolvi diversas aprendizagens que fui capaz de operacionalizar na concretização deste trabalho, que me possibilitaram momento de partilha e lazer, mas também de reflexão, esperando continuar a ter o prazer de privar com todos, e ter a oportunidade de voltar a reencontrar este grupo de trabalho no futuro, quiçá num contexto profissional.

À Catarina Pereira e à Bruna Ribas que prontamente se mostraram disponíveis quando precisei de apoio, mostrando que os amigos realmente estão presente quando é necessário. À Bruna Marques que se ofereceu para me ajudar com as tarefas mais fastidiosas para mim, garantindo-me que não a aborreciam – apenas lamento ter recorrido tão tarde ao seu apoio!

Ao Joaquim Melro por todo o apoio que me deu, disponibilizando-me autêntica biblioteca, para que pudesse aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema e produzir um trabalho de qualidade, orientando-me acerca de quais as obras mais relevantes dentro do tema e quais possuíam uma linguagem e ainda que obras deveria evitar ou ser mais cauteloso ao citar.

À Inês Borges pelos conselhos e apoio, pelas referências partilhadas e pela boa disposição sempre que solicitei o seu apoio, respondendo sempre com um sorriso e mostrando-se sempre pronta a ajudar no que lhe fosse possível.

À professora Margarida César pela ajuda que me cedeu na escolha de um tema para investigar e pelo apoio que me deu numa fase inicial da investigação, ajudando-me a delinear e estruturar o projecto de investigação.

Por fim, e porque uma casa precisa de ter bons fundamentos para se manter em pé e resistir às intempéries, não me posso esquecer das pessoas sem as quais não estaria onde hoje estou e sem as quais me seira impossível pensar sequer vir a desenvolver este trabalho.

À Ana Sofia Farinha, que tornou os meus últimos três anos de vida mais ricos, que me apoiou no caminho que escolhi percorrer, acreditando sempre em mim e auxiliando-me em todas as fases desta investigação, apesar de estar longe.

Aos meus pais, pelo esforço e sacrifício que fizeram para me permitir chegar onde estou, pelo apoio incondicional e por acreditarem sempre em mim e me aturarem mesmo naqueles dias mais difíceis.

Aos meus irmãos, pela companhia e momentos de lazer que me disponibilizaram sempre que precisei de espairecer, e pelas gargalhadas que me permitiram ir dando ao longo destes meses.

Por último, mas não menos importante, aos meus avós, por nunca se esquecerem de mim e me apoiarem de todas as formas que lhes é possível, por me proporcionarem esta oportunidade e por acreditarem nas minhas capacidades.

A todos os meus sinceros e sentidos agradecimentos por tornarem este trabalho possível, mais fácil e por enriquecerem a minha vida.

ÍNDICE

Resumo	v
Abstract	vii
Agradecimentos	ix
Índice	xi
Índice de Quadros e Imagens	xiii
Índice de Abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
1. Quadro de Referência Teórico	5
1.1 Educação Inclusiva	5
1.2 Surdos e Participação Social.....	10
1.2.1 Classificações da surdez	11
1.2.2 Questionando a surdez	14
1.2.3 Surdos e o acesso à realização e sucesso escolar, social e profissional ..	16
1.3 Identidade, Voz e Poder	20
1.3.1 Dialogical Self.....	20
1.3.2 Distribuição de Poder, Participação e Voz.....	22
2. Metodologia.....	27
2.1 Paradigma Interpretativo	28
2.2 Estudo de Caso	29
2.3 Participantes	31
2.3.1 A Raquel.....	32
2.3.2 Os Pais.....	33
2.3.3 O Irmão e o Sobrinho	34
2.3.4 Amigos Ouvintes e Amigos Surdos	34
2.3.5 Intérpretes e Professores	36
2.4 Instrumentos de Recolha de Dados	37
2.4.1 Entrevista.....	37
2.4.2 Observação	39
2.4.3 Recolha Documental.....	40
2.4.4 Conversas Informais.....	41
2.5 Procedimentos	42

2.5.1 de Recolha de Dados	42
2.5.2 de Análise e Tratamento de Dados	44
3. Resultados: Análise e Interpretação dos Dados	47
3.1 Aprendizagem e Desenvolvimento nos Primeiros Anos de Vida	48
3.1.1 A Descoberta	48
3.1.2 As Decisões	50
3.2 Interações Sociais Alargadas: Fazendo Amigos, Ganhando Voz	54
3.3 <i>Dialogical Self</i> e Transições entre a Cultura Surda e a Cultura ouvinte	62
3.4 Mecanismos de <i>Inter-</i> e <i>Intra-empowerment</i> : Eu Consigo! Eu Posso!	69
3.5 Percurso Escolar até ao Final do Ensino Secundário	76
3.6 Ensino Superior: Desafios e Formas de Actuação	81
3.6.1 O Primeiro Curso	82
3.6.2 O Curso Actual	87
3.7 Expectativas e Projectos Futuros	95
Considerações Finais	99
O Percurso	99
Os Constrangimentos	102
As Recomendações	103
Referência Bibliográficas	107
Anexos	117
Anexo 1: Pedido Escrito de Autorização	119
Anexo 2: Guião de Entrevista à Raquel	123
Anexo 3: Guião de Entrevista aos Pais	129
Anexo 4: Guião de Entrevista ao Irmão	133
Anexo 5: Guião de Entrevista aos Amigos Surdos	137
Anexo 6: Guião de Entrevista aos Amigos Ouvintes	141
Anexo 7: Guião de Entrevista à Intérprete	145
Anexo 8: Guião de Entrevista à Professora do Curso Anterior	151
Anexo 9: Guião de Entrevista ao Professor Actual	155

ÍNDICE DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 1: Graus de Surdez	11
Figura 1: Aparelho Auditivo	13
Quadro 2: Calendarização da Recolha de Dados em 2012/2013	42
Quadro 3: Calendarização da Recolha de Dados em 2013/2014	43
Quadro 4: Apresentação dos Guiões de Entrevista Realizados.....	44

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AR.....	Assembleia da República
CI.....	Conversa Informal
D	Documento
DB.....	Diário de Bordo do Investigador
E.....	Entrevista
IdR	Irmão da Raquel
LGP.....	Língua Gestual Portuguesa
MdR	Mãe da Raquel
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
O	Observação
PdR	Pai da Raquel
WSA	<i>World Summit Award</i>

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a Escola tem-se tornado um espaço cada vez mais multicultural (Borges, 2009; César, 2009). Encontramos alunos que participam em culturas diversificadas e, como tal, desenvolvem representações sociais, bastante diferenciadas, sobre a Escola e sobre eles próprios, enquanto aprendentes, bem como expectativas em relação à Escola e trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente na escola, que também são muito diversificadas. Muitos utilizam ainda línguas maternas diferentes da língua de instrução (Borges & César, 2012a; César, 2009, 2013a), sendo que, para alguns deles, a língua de instrução é uma terceira língua, ou mesmo quarta ou quinta, tendo com ela contactado pela primeira vez numa fase mais tardia do seu desenvolvimento. Muitos destes alunos encontram-se categorizados como apresentando Necessidades Educativas Especiais (NEE), que preferimos designar por necessidades de apoios educativos especializados (César, 2012), trazendo novos desafios aos professores e outros agentes educativos, bem como aos sistemas de ensino, nomeadamente quanto a ultrapassar o insucesso e a exclusão escolar e social destes indivíduos (Ainscow & César, 2006; Borges & César, 2011; César, 2003; César & Santos, 2006). Os alunos surdos encontram-se inseridos neste grupo, sendo particularmente afectados por diversas formas de exclusão, nomeadamente no acesso ao ensino universitário, tendo pouca representação na universidade de Lisboa (Almeida, 2009).

A perspectiva sócio-antropológica, que adoptamos, assume a existência de uma cultura surda, valorizando a identidade surda e reconhecendo a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua materna adequada aos indivíduos surdos, particularmente no que se refere aos surdos profundos e severos. No entanto, parece-nos importante a necessidade dos surdos se tornarem bilingues, ou seja, dominarem a LGP (enquanto língua materna), mas também saberem fazer leitura labial e oralizar, bem como dominar a escrita da língua portuguesa (LP) sendo, assim, bi-culturais e bilingues (Couto, 2009a; Esteves, Buco, Blanco, Filha, & César, 2013; Goldfeld, 2002; Lane, 1992), o que facilita a inclusão em ambas as comunidades: surda e ouvinte. No entanto, por na língua portuguesa não se escreverem as diversas línguas com maiúscula, adoptamos a grafia surdo, como acontece na língua inglesa, e não Surdo (com

maiúscula), como faz a Associação Portuguesa de Surdos (APS). Esta opção também pretende não discriminar negativamente outras minorias culturais, como a etnia cigana, ou os estudantes cegos, que designamos com minúsculas. Assim, apesar da minúscula, consideramos que existe uma cultura surda e que esta deve ser socialmente valorizada e respeitada, na sociedade, em geral, e nas opções de política educacional que são assumidas, como acontece com a recente legislação (ME, 2008). Nesta legislação, contudo, não se acautela a necessidade de, na escolaridade dos alunos surdos, sobretudo em anos mais avançados do sistema educativo, se respeitar a língua materna e a competência linguística que eles já desenvolveram, o que pode ser perigoso, em termos de acesso ao sucesso e realização escolar, sobretudo no ensino superior (Borges, 2009; César, 2012), configurando negativamente a sua empregabilidade futura.

Devido ao elevado insucesso que este grupo cultural vivencia, especialmente ao nível do ensino superior (Almeida, 2009; Borges & César, 2012a), torna-se particularmente relevante a realização de investigação neste domínio, sobretudo aquela que ilumina casos de sucesso, permitindo compreender como este se constrói. É necessário acompanhar a trajectória de participação ao longo da vida, ou seja, a forma como um indivíduo participa nos diversos contextos, cenários e situações, num dado período temporal, e como essa participação se altera, ao longo do tempo (César, 2013a, 2013b), nomeadamente quando o poder é distribuído, na comunidades de aprendizagem em que participa, permitindo-lhes assumir uma ou mais vozes, que são reconhecidas, tornando-se participante legítimo daquela comunidade (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991). Dar a conhecer casos de sucesso, nomeadamente na transição do ensino secundário para o ensino superior, dentro deste grupo tão afectado pela exclusão escolar e social, torna-se imperativo, de forma a permitir-lhe assumir uma participação mais activa e crítica, enquanto cidadãos. Sendo este um assunto pouco estudado, o estudo de caso apresenta-se como *design* de investigação adequado (Stake, 1995), pois permite construir conhecimento sobre um fenómeno ou um grupo social, como os surdos, mais pertinente, sobretudo porque em Portugal, ainda existe pouca literatura da especialidade, com trabalhos empíricos que envolvam observação e acesso à informação na primeira pessoa, como acontece nas entrevistas e conversas informais.

Assim, as questões de investigação que norteiam este estudo são: (1) Como se caracteriza a trajectória de participação ao longo da vida desta estudante, nomeadamente em contexto escolar, familiar e social? (2) Que impactes tiveram os mecanismos de

inter- e intra-empowerment nessa trajectória de participação ao longo da vida e nas vozes que ela assume? E (3) Como é que a resolução interna dos conflitos entre diferentes posições identitárias (*I-positions*) contribui para a transição entre culturas, particularmente entre a cultura surda e a ouvinte?

Esta dissertação de mestrado é constituída pela presente Introdução, onde pretendemos caracterizarmos o domínio em que se insere este trabalho, focando a relevância do mesmo e as questões de investigação que o norteiam. No Capítulo 1, que designámos por Quadro de Referência Teórico, abordam-se as teorias, conceitos e constructos mais relevantes para este estudo, abrangendo três (3) aspectos essenciais: (1) a educação inclusiva; (2) os surdos e a participação social; (3) a identidade, voz e poder. O Capítulo 2 ocupa-se da metodologia, abordando o paradigma, o *design* de investigação, os participantes, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados e as questões éticas. O Capítulo 3 refere-se aos Resultados obtidos, ou seja, à Análise e Interpretação dos Dados. Nas Considerações Finais retomamos os aspectos fundamentais que respondem às questões de investigação, os contributos deste trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional do investigador e alguns possíveis caminhos futuros para continuar a trabalhar enquanto investigador. Seguem-se as Referências bibliográficas e os Anexos, com que termina este trabalho. Num domínio pouco estudado e essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e intercultural, esperamos que esta investigação contribua para o avanço do conhecimento, sobre a educação de surdos e, para a valorização desta cultura.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1. Educação Inclusiva

Uma vez que, como afirmava João dos Santos, “construímo-nos na diferença” (César, 2012, p. 69), a diversidade deve ser encarada como uma riqueza que devemos celebrar e encarar como uma mais-valia (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; César & Ainscow, 2006), como essencial para que cada um construa uma identidade própria mas seja, também, capaz de comunicar e compreender os demais. João dos Santos reconhece que é possível aprender com todos, independentemente das suas características sensoriais e de uma representação social que tende a vê-los não como participantes legítimos mas como participantes periféricos (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991). Daí que tenha afirmado: “O horizonte – aprendi com os cegos – é aquilo que longinquamente está ao alcance da mão” (Branco, 2000, p. 57), o que ilustra de forma exemplar como os conceitos e as aprendizagens são situados e configurados pelas culturas em que participamos, bem como pelas vivências de cada um.

Assume, ainda, que “a escola não é de ninguém, porque as crianças não têm um local que seja seu, nem individualmente, nem em grupo” (Branco, 2000, p. 199), alertando-nos para como a sociedade daquela época era pouco inclusiva em relação às crianças. É essa necessidade de criar um espaço de todos, e de cada um, que preconiza a emergência da criação da Escola enquanto espaço(s) e tempo(s) inclusivos, como forma de conseguirmos atingir este horizonte ao alcance da nossa mão, aprendendo a sentir e reflectir sobre a diferença, vivenciando-a como uma experiência de aprendizagem (César, 2003, 2012). O centro Helen Keller, criado por João dos Santos, muito antes da conceptualização da educação inclusiva (UNESCO, 1994), é um dos exemplos, em Portugal, de uma escola do ensino regular onde, de forma partilhada, cegos, ambliopes (como então se designavam os alunos com baixa visão) e crianças sem problemas visuais aprendiam em conjunto, realizando as mesmas actividades escolares e extracurriculares, operacionalizando a equidade e facilitando o acesso de todos os alunos ao sucesso e realização escolar e social (César, 2012; Morato, 2013).

O segundo princípio da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, proclama que:

Os Estados devem respeitar e assegurar os direitos sem discriminação de qualquer tipo, independentemente da raça da criança, dos seus pais ou responsáveis, do sexo, língua materna, religião, opinião política ou de outro tipo, origem nacional, étnica ou social, estado de pobreza, deficiência, condição de nascimento ou outra. (UNICEF, p. 6)

Rodrigues (2013b) refere, corroborando este princípio, que, “numa sociedade em que o nascimento (a situação e a condição em que se nasce) é determinante para a consumação dos direitos, afirmar o dever de assegurar os direitos sem excepções tem uma enorme importância e alcance” (p. 17). João dos Santos salientou, muitos anos antes, que é necessário “proclamar o direito da criança ao enquadramento social e escolar, que lhe permita ser compreendida nas suas reacções, no seu pensar e sentir, nas suas razões e fantasias, por todos e para cada uma das pessoas da sua comunidade” (Branco, 2000, p. 146), o que realça a enorme importância não só da escola, mas também da comunidade social no desenvolvimento e na saúde mental infantil. Para que tal seja possível, para que a inclusão se possa tornar uma realidade, tal como João dos Santos salientou,

há que exigir que se construam escolas, mas há que exigir também que se dêem às crianças [adolescentes e jovens, acrescentaríamos nós] as condições para que possam ver dentro de si as suas aspirações, para que as possam projectar em *obras* e em dádivas, para o enriquecimento dos outros e do património cultural da comunidade. (Branco, 2000, p. 146, *italico no original*)

Assim, investir numa educação inclusiva, bem como na promoção de uma sociedade que respeite os direitos e necessidades de todos, é investir no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e rica, onde as potencialidades de cada indivíduo têm condições de vir a ser desenvolvidas, contribuindo para o bem comum. Isso tem subjacente a criação de “uma Escola que abraça a diversidade e a pluralidade das diferenças aí existentes, vendo nelas um elemento enriquecedor” (Melro & César, 2002, p. 176).

Tal como Ainscow e César (2006) realçam, o conceito de inclusão é polissémico, pelo que tem sido utilizado com significados diferentes. Estes autores explicitam os cinco significados deste conceito mais comumente usados na literatura científica: (1) inclusão enquanto preocupação com a deficiência (*disability*) e as

necessidades educativas especiais, “que se apresenta enquanto perspectiva dominante na maioria dos países (Mittler, 2000)” (p. 234), assumindo uma inclusão centrada em pessoas caracterizadas como apresentando necessidades educativas especiais, o que tem subjacente o risco de se apelar a uma segregação categorizada em nome de uma falsa inclusão; (2) inclusão, enquanto resposta à exclusão por motivos disciplinares, associada às formas de acção e reacção disruptivas mas que, contudo, não considera as formas de exclusão disciplinar, informais, como a expulsão de alunos das salas de aula; (3) inclusão para proporcionar equidade a todos os grupos vulneráveis à exclusão, que geralmente se refere às barreiras com que alguns grupos se deparam no acesso ao sucesso escolar e/ou ao risco de exclusão desses grupos, nomeadamente o risco de abandono precoce da escolaridade; (4) inclusão enquanto promoção de uma Escola para Todos, que dá ênfase à assimilação dos indivíduos vistos como diferentes, por forma a atingir uma “normalidade homogeneizada” (p. 235), ao invés de uma (trans)formação através da diversidade; e (5) inclusão enquanto Educação para Todos, perspectiva que assumimos nesta investigação, e que retira o foco da Escola, realçando a importância de uma educação nas suas diversas valências e para todos, de uma forma transformativa, que permita a todos e a cada um o desenvolvimento das suas capacidades e competências (Machado, 2014), incluindo atingir o maior grau de autonomia possível para cada um, de acordo com as suas características (César, 2012).

A educação inclusiva deve ser, como César (2003, 2012) relembra, para todos, ou seja, ser capaz de responder às características, interesses e necessidades de todo e qualquer aluno. Nesse sentido, esta precisa de ser pensada dentro da Escola, entre escolas e para além da escola (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012), ou seja, deve extravar o contexto escolar, de forma a causar impactes na sociedade, permitindo que as diversas formas de exclusão, social, escolar, profissional e cultural, particularmente vivenciadas pelas minorias mais vulneráveis, socialmente desvalorizadas, possam ser evitadas. Isso significa ter um especial cuidado e capacidade de acolhimento daqueles que se encontram nas margens, que estão mais afastados da cultura dominante e do poder, “respondendo adequadamente à diversidade dos alunos e possibilitando o acesso ao sucesso académico e social” (Melro & César, 2010c, p. 152).

Para que a educação inclusiva possa ser operacionalizada, como é entendida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), enquanto uma educação adaptada a todos, é necessário garantir a equidade, entendida por César (2012) e Rodrigues (2013a), como

o respeito pelas características, necessidades e interesses de cada indivíduo, proporcionando o acesso à igualdade de oportunidades, desconstruindo as barreiras que cada pessoa necessita de ultrapassar. Rodrigues (2013b) vai mais longe ao referir que, na “literatura anglo-saxónica, [o] conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de «fairness» que traduziríamos por «justiça».” (p. 18, aspas no original), o que presume que uma instituição como a Escola, que não assegure a participação equativa de todos, é injusta, penalizando e discriminando “as pessoas por factores alheios à sua condição humana e mesmo ao seu mérito” (p. 18). A educação inclusiva pressupõe, portanto, “uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p. 77). Ogbu e Simons (1988) salientam que as barreiras, com as quais estes alunos se deparam, vão definir o seu desempenho escolar. Podemos então afirmar, tal como Rodrigues (2013b), que “a equidade e a inclusão são pois áreas educativas prioritárias para o sucesso dos sistemas educativos, para a promoção da justiça social e para a criação de sociedades mais desenvolvidas, solidárias e sustentáveis” (p. 23) ou, como salienta César (2009, 2013a, 2013b), que a distribuição do poder e o acesso a uma participação legítima, enquanto alunos, são aspectos essenciais de uma educação inclusiva e intercultural, ou seja, de uma educação que contribua para uma maior justiça social.

Face à crescente diversidade, que tem caracterizado as escolas em Portugal, nas últimas décadas, “o professor é desafiado a procurar novas formas de trabalho que promovam a inclusividade e a diminuição dos níveis de abandono escolar precoce” (Borges & César, 2008, p. 2). Os professores têm ao seu dispor “uma das ferramentas mais poderosas para o combate à exclusão” – o currículo (Borges & César, 2012b, p. 2). Assim “é esperado que estes repensem o currículo e as suas práticas tendo em conta as características, necessidades e interesses dos seus alunos” (Borges & César, 2013, p. 1666). Como tal “é necessário actualizar conhecimentos e apostar na formação de profissionais, nomeadamente, dos professores, que dêem corpo e efectividade aos princípios da educação inclusiva” (Melro & César, 2005, p. 1855), já que, em contextos formais, são estes os agentes educativos com mais poder e, que maior influencia directa exercem sobre os alunos, enquanto pessoas e aprendentes, configurando os seus desempenhos.

Para Rodrigues (2003), a Escola “não tem em consideração as diferenças dos seus alunos, uma vez que esta se tem organizado com base numa «indiferença às diferenças»” (p. 91, aspas no original). Por isso, devem existir alterações que lhe permitam ser capaz de acolher e valorizar os desempenhos de cada aluno, reconhecendo a sua individualidade e, em simultâneo, criando condições, elaborando programas curriculares e propiciando os recursos (humanos e materiais) que possibilitam, a todos, o desenvolvimento das suas potencialidades (Gaspar, 2008). Só se pode considerar a existência de uma Escola inclusiva quando esta for capaz de garantir a todos os alunos a possibilidade de se afirmarem enquanto participantes legítimos e não como participantes periféricos (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991), ou seja, quando cada aluno for capaz de assumir uma ou mais vozes (César, 2009, 2013a; Wertsch, 1991). Tal como é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 6). Gaspar (2008) alerta-nos que, para que tal seja possível, a escola inclusiva deve romper “com os valores anteriormente veiculados, de que é exemplo o conceito de integração, que só [se referia] aos alunos com deficiência comprovada” (pp. 3-4).

Para Ogbu (1987), uma “pedagogia culturalmente relevante deve providenciar aos estudantes uma forma destes manterem a sua identidade escolar, mantendo o seu sucesso académico” (p. 312). Slee (2010) refere que recorrer a uma avaliação culturalmente responsiva é a melhor forma de fomentar a inclusão de indivíduos participantes em culturas minoritárias, socialmente desfavorecidas. Apesar da diferença que existe entre os discursos de inclusão (ME, 2008; UNESCO, 1994) e as práticas (César, 2012; Rodrigues, 2013a), é preciso reconhecer que “os recursos de acessibilidade, as tecnologias assistivas, bem como muitas políticas de inclusão têm um grande mérito e, de facto, cumprem um importante papel quanto aos direitos de grupos minoritários” (Nakagawa, 2012, p. 91). No entanto, estas políticas cingem-se maioritariamente ao ensino básico e secundário, não abrangendo, muitas vezes, o ensino universitário (César, 2012; Esteves et al, 2013). O único momento, legalmente previsto, em que são postas em prática políticas que poderiam promover a inclusão no ensino superior é na candidatura, ao existir um contingente especial (MEC, 2012). Contudo, quando estes estudantes começam a frequentar o ensino superior, deparam-se com

inúmeras barreiras, que a maioria das instituições não foi capaz de prever e/ou de resolver, não encontrando uma resposta adequada para que eles se sintam incluídos (César, 2012). Apesar de existirem Estatutos referentes aos estudantes que, no ensino básico e secundário, se encontravam sinalizados como apresentando necessidades educativas especiais (ME, 2008), este processo não acompanha esses estudantes quando eles ingressam no ensino superior. Para além disso, a existência, ou não, destes Estatutos varia de instituição para instituição e, mesmo quando existem numa mesma universidade, cada faculdade ou instituto ainda os interpreta e respeita, ou não, também de formas muito diversificadas. Assim, estes estudantes, em particular os surdos, sentem-se perdidos, frustrados e sem direitos, enquanto estudantes do ensino superior, relatando que raramente existem adequações, em aula, que respeitem as suas características comunicacionais (Borges, César & Matos in press).

No ensino superior é também notória a falta de formação da maioria dos professores universitários para saberem responder adequadamente às características dos estudantes, fomentando a inclusão. Como Gaspar (2008) afirma, é “essencial sensibilizar e preparar os professores desde a sua formação inicial, bem como durante o seu percurso profissional, ao longo da sua vida, para as práticas inclusivas” (p. 30). Assim, quando confrontados com alunos com necessidade de apoios educativos específicos e especializados, estes professores não sabem como agir, acabando por, mesmo que não intencionalmente, prejudicar e excluir estes indivíduos (Borges, et al., in press).

1.2. Surdos e participação social

Os termos surdo e surdez, usados ao longo deste trabalho, são aceites pela própria comunidade surda, que se identifica com os mesmos (Laborit, 2009; Ruela, 2000). Os surdos, que se inserem no grupo de estudantes que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012), segundo a legislação em vigor para o ensino básico e o ensino secundário (ME, 2008), deparam-se com várias barreiras ao longo do percurso académico (Borges, 2009; Freire, 2006; Melro, 2003; Nakagawa, 2012).

Estas barreiras impostas pela escola estendem-se à sua vida pessoal e social, e posteriormente à sua vida profissional, fomentando a segregação deste grupo em comunidades fechadas (Rodrigues, 2003).

1.2.1. Classificações da surdez

A surdez não deve, nem pode, ser generalizada. Existindo quatro graus de surdez – ligeiro, moderado, severo e profundo – são os surdos que apresentam uma surdez severa e profunda, aqueles que encontram mais barreiras comunicacionais e, por isso mesmo, ao seu desenvolvimento e ao acesso ao sucesso escolar, social e profissional (Borges, 2009; Melro, 2003; Melro & César, 2010a).

Os quatro graus de surdez apresentam características que é preciso salientar. Estes estão divididos consoante a maior ou menor capacidade de um indivíduo ouvir sons, sendo a perda auditiva medida em decibéis (ver Quadro 1).

Quadro 1: Graus de surdez

Autores	Grau da surdez			
	Ligeira	Moderada	Severa	Profunda
Ballantyne, Martin e Martin (1995)	25 – 40 dB	41 – 70 dB	71 – 90 dB	> 90 dB
DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2004)	20 – 39 dB	40 – 69 dB	70 – 99 dB	> 100 dB
Ruela (2000)	20 – 40 dB	40 – 70 dB	70 – 90 dB	> 90 dB

(Adaptado de Borges, 2009, p. 6 e de Melro, 2003, p. 18)

Indivíduos que apresentam uma surdez ligeira ou moderada, não ouvem alguns sons, mas são capazes de ouvir a sua própria voz, assim como a voz de outros falantes, desde que estes articulem bem as palavras e falem num tom bem audível, sem que existam ruídos de fundo que dificultem a audição da mensagem. Os surdos cujo grau de surdez apresentada é severa ou profunda são aqueles que vivenciam mais barreiras no que concerne ao desenvolvimento e socialização, uma vez que não são sequer capazes de ouvir a própria voz, mesmo que falem muito alto, para os ouvintes (Afonso, 2008;

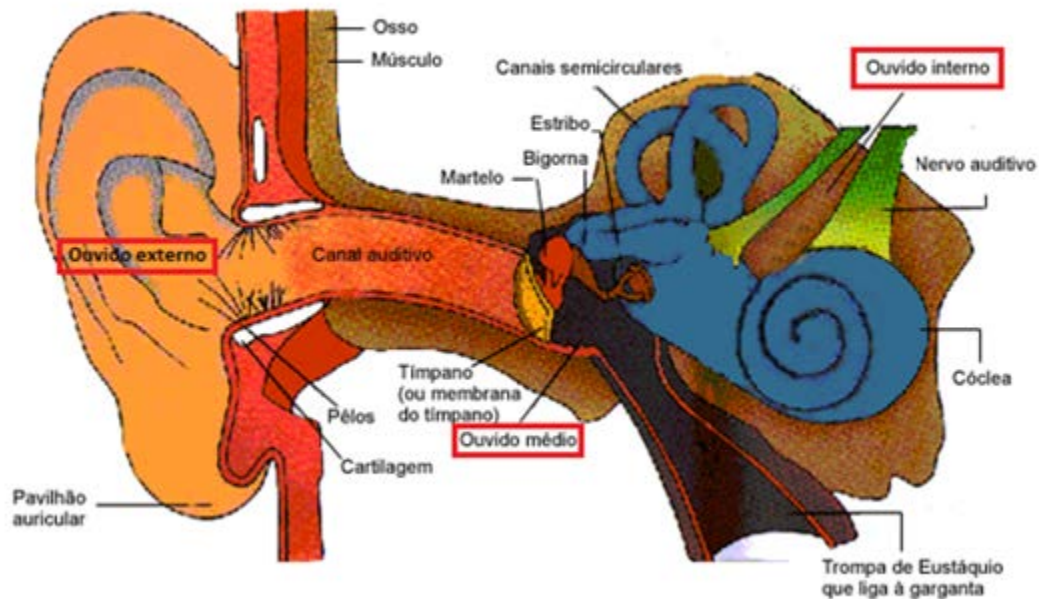
Coelho, 2005; Borges 2009; Melro, 2003). Assim, também não conseguem captar, auditivamente, as conversas que possam estar a decorrer à sua volta. Podem segui-las se aprenderam a fazer leitura labial, mas não através dos estímulos sonoros que são produzidos.

Além da diferenciação por graus, a surdez divide-se ainda segundo o momento em que ocorre, sendo designada, numa perspectiva médica, por: (1) pré-lingual, quando a surdez ocorre antes da apropriação de uma língua oral; e (2) pós-lingual, quando a surdez ocorre após o indivíduo ser capaz de falar uma língua oral (Borges, 2009; Coelho, 2005; Esteves et al, 2013; Lopes, Ramada, & César, 2013). No entanto, a Associação Portuguesa de Surdos (APS), bem como outras organizações semelhantes internacionais, que assumem a existência de uma cultura surda cuja língua materna é uma língua gestual, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), em Portugal, consideram esta classificação como colonizadora, pois afirmam que ela segue uma lógica de ouvintes – que valorizam as línguas orais – e não de surdos, que assumem a LGP como língua materna. Assim, assumimos a designação de pré-orais e pós-orais, que remete apenas para a oralização e não para o domínio de uma língua, aquando da ocorrência da surdez, uma vez que muitos surdos têm como língua materna a LGP e como tal, não são pré-linguais, apenas não oralizam, ou não oralizavam quando lhes foi diagnosticada surdez.

Uma vez que, cerca de 90% a 95% das crianças surdas, são filhas de pais ouvintes e, habitualmente, estes não sabem falar LGP (Couto, 2006; Ruela, 2000), podemos identificar, quanto à língua materna que adoptam, dois tipos de surdos: os oralistas – geralmente filhos de pais ouvintes – e os gestualistas – quando são filhos de pais surdos e, em alguns casos, quando são filhos de pais ouvintes e a surdez foi detectada muito precocemente e em anos mais recentes (Borges, 2009; Borges & César, 2012a). No entanto, mais uma vez, a APS considera estas designações desadequadas, pois são elaboradas assumindo a perspectiva dos ouvintes e não da cultura surda. Isto deve-se à predominância histórica da perspectiva clínico-terapêutica que vê a surdez como uma doença ou deficiência, dando primazia ao seu diagnóstico e tratamento (Borges, 2009; Esteves, et al., 2013).

A surdez pode ainda ter origens diferentes. O conhecimento da fisiologia do aparelho auditivo e das suas funções, ajudam a esclarecer esses pontos de origem. A figura 1 permite-nos compreender melhor como funciona o ouvido.

Figura 1: Aparelho auditivo



(Adaptado de Melro, 2003)

O ouvido está dividido em três partes (destacadas a vermelho), o ouvido externo – que se estende da orelha ao tímpano que funciona como divisor; o ouvido médio – que compreende o martelo, bigorna e estribo; e o ouvido interno – correspondente à cóclea e ao canal auditivo interno (Ballantyne, Martin & Martin, 1995; Melro, 2003). No entanto, o seu funcionamento pode ser dividido em duas partes:

A parte neuro-sensorial, abrangendo o órgão sensorial, assim como as suas conexões neuronais, e um aparelho condutivo, cuja função é simplesmente conduzir o som desde a sua fonte até ao ouvido interno. Isso resulta da condução auditiva do ouvido externo, da trompa de Eustáquio, do ouvido médio e seu conteúdo e das janelas e fluidos labirínticos. (Melro, 2003, p. 16).

A surdez pode então ser designada de condutiva (ou de transmissão), quando tem origem no ouvido médio ou externo, ou neuro-sensorial, quando é originada no ouvido interno ou no nervo auditivo, que liga o ouvido ao cérebro. Estes dois tipos de surdez podem ocorrer em simultâneo, sendo este fenómeno designado por surdez mista (Borges, 2009; Ruela, 2000). A surdez condutiva, através de intervenção cirúrgica, pode ser alterada, no entanto, a surdez neuro-sensorial é habitualmente permanente (Ballantyne, et al., 1995; Borges, 2009).

1.2.2. Questionando a surdez

Durante longos anos, aos surdos era diagnosticado, conjuntamente com a surdez, uma incapacidade de atingir os níveis superiores de inteligência (Couto, 2006; 2009a), estando por isso a surdez implicitamente (e explicitamente) associada a deficiência. Convém, antes de mais compreender o que se entende por deficiência, uma designação estigmatizante, que como Morato (2013) refere “assenta na utilização do prefixo (d), significando o contrário de «eficiência»” (p. 179, aspas no original). Assim, o que imediatamente nos perguntamos é: serão as pessoas surdas menos eficientes?

Inicialmente incorrectamente denominados como *surdos-mudos* por não oralizarem, os surdos que apresentam surdez severa e profunda são fortemente afectados pela exclusão social e escolar (Alves, 2012; Laborit, 2009). Além desta concepção errónea, muitos acreditavam que, associado à surdez e à presumível incapacidade de comunicação estava um comprometimento cognitivo, impeditivo da inclusão escolar e social destes indivíduos (Batista, 2008; Gomes, 2009; Marschark, Lang & Albertini, 2002). Esta visão “tem tudo a ver com o início tardio da educação dos surdos em Portugal. Mas a persistência do modelo médico, vendo o surdo como deficiente ou amputado (...) mantém[-se] até hoje em muitos contextos” (Batista, 2008, p. 253). Assim, os surdos têm sido estigmatizados em muitos contextos, cenários e situações e, ainda hoje, são confrontados com muita discriminação negativa, que não favorece a construção da sua identidade. Nomeadamente enquanto participantes de uma cultura minoritária: a cultura surda. Tal como Strobel (2011) refere:

Com esse mito, a língua de sinais, bem como o sujeito surdo, é classificada como inferior diante da língua portuguesa e em comparação a sujeitos ouvintes, “ditos normais”; diante da sociedade, legitima-se a existência das relações de poderes entre eles, privando-os de ser cidadãos actuaes na sociedade como profissionais em diversas áreas (p. 235, aspas no original).

Lane (2006) afirma que a definição do que é ser, ou não, deficiente é sustentada pela normalização social biológica. Tal como este autor refere:

A baixa estatura nunca foi considerada um problema clínico até ao dia em que as tecnologias da normalização surgiram com um tratamento. Assim, não foi a deficiência que conduziu ao tratamento, pelo contrário, foi o tratamento que conduziu à deficiência. (p. 30)

Desta forma, *“a diferença socialmente rejeitada é transformada num problema biológico tratável e a responsabilidade pela desigualdade social é transferida para o indivíduo que se diz ter aquele problema tratável”* (Lane, 2006, p. 31, itálico no original). Assim, se justifica a perspectiva (clínico-terapêutica) que assume que os surdos devem ser implantados ou usar prótese de forma a “tratar” aquilo que é comumente designado por perda auditiva.

No entanto, uma pessoa nascida surda, não sofre qualquer perda (de audição). Quando falamos em surdo, referimo-nos a um indivíduo pertencente a uma minoria cultural e linguística, com valores, costumes e atitudes distintos (Borges, César & Matos, 2013; Esteves, et al., 2013; Laborit, 2009; Lane, 2006; Melro & César, 2013). Assumimos assim uma perspectiva sócio-antropológica, que reconhece a existência de uma cultura surda. O conceito de cultura pode ser definido como o conjunto de valores, tradições e comportamentos, partilhados por um grupo de pessoas que partilham, entre si, factores de união, como uma língua ou história comum (Nieto, 1996, 2002; Tiedt & Tiedt, 2005). Remedios e Clarke (2009) acrescentam que os participantes de uma cultura desenvolvem padrões comuns de entendimento que utilizam para interpretar o que ocorre à sua volta. Assim, considerar a comunidade surda como participante de uma cultura específica constitui uma valorização da mesma, algo essencial num processo de inclusão social, “a presença da Língua Gestual adquire, nesse contexto, uma grande importância pois transforma-se numa marca (interna e externa) da identidade de uma minoria linguístico-cultural.” (Afonso, 2008, p. 63). Desta forma o surdo não deve estar associado a perda, mas sim a diferença, a ganho (Lane, 2006).

Como Lane (2006) refere, em sociedades que se querem inclusivas e valorizadoras dos surdos, estes devem ser encarados “não como um grupo de deficiência mas como os possuidores e protectores de um grande património cultural, uma bela língua, numerosas formas de arte e uma história eloquente” (Lane, 2006, p. 50).

Respondendo à questão que colocámos anteriormente e tal como Couto (2009a) refere, a diferença entre um surdo e um ouvinte prende-se com língua em que é efectuada a aprendizagem e a comunicação. Sendo o surdo capaz de atingir qualquer nível académico e ocupar qualquer cargo profissional que um ouvinte (Couto, 2009b). Deste modo, afirmamos, como Lane (1992), que a surdez “não é uma enfermidade, mas

apenas outro modo de estar e de ser (p. 35). Assim, subescrevemos a visão de Sacks (1933/1998) quando refere:

Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração [inclusão, diríamos]! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como «deficientes» ou «surdos». (p. 44, aspas no original)

Sem contudo deixar de dar a devida importância à identidade surda, que qualquer surdo deve manter (Lane, 1992).

1.2.3. Surdos e o acesso à realização e sucesso escolar, social e profissional

LGP, cultura surda e formação de professores

Numa sociedade composta maioritariamente por indivíduos ouvintes, os surdos, sobretudo os que apresentam surdez de grau severo ou profundo vêem a capacidade de socialização e comunicação com ouvintes extremamente afectada – e vice-versa, impedindo-os, muitas vezes, de se assumirem como participantes legítimos (Lave & Wenger, 1991). Em Portugal, a língua gestual portuguesa (LGP), foi oficialmente reconhecida (AR, 1997) e indicada como língua materna adequada para os surdos, em particular os surdos severos e profundos, pré-orais. Sendo importante compreender que a LGP é “uma língua maternal/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva de línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação” (Amara, Coutinho & Delgado-Martins, 1994, p. 37). Este reconhecimento oficial por parte do estado português foi um importante passo no sentido de reconhecer a cultura surda, valorizando-a. Tem vindo a existir uma mudança de uma perspectiva clínico-terapêutica, em que a surdez era vista como uma doença, sendo o indivíduo surdo visto como deficiente auditivo, para uma perspectiva sócio-antropológica, que concebe o surdo enquanto participante de uma comunidade linguística minoritária e de uma cultura específica (Borges, 2009; Coelho, 2005; Melro, 2003; Sim-Sim, 2005). Esta mudança é essencial para a valorização da cultura surda mas continua a ter impactes limitados. Por exemplo, reconhece-se a existência da LGP, mas esta não pode ser aprendida, nas escolas do ensino regular, como língua não materna por parte dos alunos ouvintes, à

semelhança do que acontece com o inglês, o francês, o castelhano ou o alemão. Assim, a discriminação negativa continua a existir, mesmo num sistema de ensino que afirma assumir um paradigma inclusivo (ME, 2008). Até porque “muitos dos professores que leccionam estes alunos não só não se sentem com apetência para a inclusão de surdos nas escolas regulares, como também não se sentem devidamente preparados para lhes oferecer um ensino de qualidade” (Melro & César, 2010b, p. 3). Assim a formação em LGP deveria começar pelos professores, e ser, posteriormente, apresentada como opção aos alunos.

A LGP “constitui-se como instrumento que promove a equidade, por ser adaptada às características sensoriais dos surdos” (Esteves et al., 2013, p. 367). Contudo, a grande maioria dos ouvintes não possui qualquer conhecimento de LGP, o que constitui uma barreira à comunicação entre ouvintes e surdos cuja língua materna é a LGP e que não sabem fazer leitura labial, nem oralizar. Isto significa que os surdos continuam a falar uma língua pouco reconhecida pelas escolas e pela sociedade (Melro & César, 2009a, 2010b). Com os avanços da tecnologia existe hoje uma ferramenta – o dispositivo *Kinect* – que reconhece os gestos da LGP e os interpreta, permitindo a um ouvinte compreender um surdo que esteja a falar LGP, mesmo não possuindo conhecimentos dessa língua (Sousa, 2012). O contrário, no entanto, não é possível, ou seja, não existe nenhum dispositivo capaz de transformar a língua oral em língua gestual portuguesa, de forma a que um individuo surdo seja capaz de compreender o discurso de um ouvinte que esteja a oralizar, em português. No entanto, no Brasil, uma aplicação chamada *Hand talk* ganhou recentemente o *World Summit Award*, atribuído pela Organização das Nações Unidas, na categoria de inclusão e *empowerment*. Esta aplicação de telemóvel (que pode ser adquirida de forma gratuita) permite ao utilizador escrever o que pretende, vendo depois as suas palavras traduzidas para libra (o nome que dão no Brasil à língua gestual), por um boneco em 3D, chamado Hugo (WSA, 2012). As novas tecnologias vieram abrir possibilidades de comunicação inimagináveis há umas décadas e podem ainda vir a contribuir muito mais para que as escolas e as sociedades se assumam como inclusivas.

No entanto, e apesar da LGP ter sido reconhecida e apontada como língua a utilizar no ensino de crianças e jovens surdos, estes continuam a apresentar, geralmente, uma escolaridade inferior à dos ouvintes (Carvalho, 2007). Tal como as estatísticas nos indicam “os surdos permanecem um grupo altamente desfavorecido” (Melro & César,

2005, p. 1854), possivelmente porque “a educação de surdos ainda é definida por ideias ultrapassadas sobre a «surdez»” (Ladd & Gonçalves, 2011, p. 298). Talvez por isso encontremos “movimentos que reivindicam uma «liberdade de não inclusão»” (Rodrigues, 2003, p. 95, aspas no original). Estes movimentos podem ser entendidos como crítica ao modelo de inclusão em vigor ou seja, afirmar que “«Esta inclusão não me serve», em lugar de «Não quero ser incluído»”. (Rodrigues, 2003, p. 96, aspas no original). A educação de surdos necessita então de mudar, de forma a permitir a este grupo uma verdadeira inclusão e participação na escola, no trabalho, e na sociedade.

Educação bilingue

Partilhando da opinião de que “a inclusão escolar e social destes alunos deve ser configurada pela afirmação nas escolas de uma cultura organizacional e profissional inclusiva que acolha e valorize as especificidades que configuram a identidade e a cultura Surdas” (Melro & César, 2012, p. 260), parece-nos, tal como a Borges (2009), Goldfeld (2002), e a Lane (1992), entre outros autores, que o caminho mais adequado passa por uma educação bilingue, que “considera a língua gestual como primeira língua das crianças e jovens surdos e é a língua usada para o ensino;” enquanto “a língua do país é aprendida como segunda língua através da leitura e da escrita” (Freire, 2011, p. 73). Uma educação bilingue poderá ajudar as crianças e jovens surdos a inserirem-se melhor dentro da sala de aula (Marschark, et al., 2002), promovendo desta forma a inclusão. Contudo, “em Portugal, a maioria dos professores que leccionam alunos Surdos reproduzem, através das práticas a que recorrem, a tradição oral em que foram ensinados, não conseguindo mobilizar competências para ensinarem num currículo bilingue” (Melro & César, 2010a, p. 11), revelando a urgente necessidade de formação dos professores e evidenciando “as fragilidades das escolas em assegurar a efectividade da educação inclusiva” (Melro & César, 2009b, p. 157).

Sacks (1933/1998), refere que “a surdez em si só não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem. Se a comunicação não pode ser obtida, se a criança não é exposta à língua e ao diálogo apropriados” (p. 130). Como Goldfeld (2002) afirma “a educação baseada no bilinguismo parte do diálogo, da conversação, como ocorre com crianças ouvintes, possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores” (p. 165), dando desta forma primazia à comunicação, prevenindo o infortúnio referido por Sacks (1933/1998),

pois “ao negar a língua natural [a LGP] às crianças surdas, perpetuamos baixos níveis educacionais e de alfabetismo (Garcia, 2011, p. 228).

Freire (2011) continua, referindo que “numa educação bilingue e bicultural, devem respeitar-se os espaços próprios de cada língua, trabalhando-as em momentos próprios” (p. 73), isto é, valorizando a língua gestual como língua primeira (Lane, 1992), sem por de lado a importância da literacia dos surdos, relativamente à língua escrita portuguesa (Couto, 2009a; Freire, 2011).

Ao salientarmos que o indivíduo com surdez profunda e severa deve ser bilingue, ou seja, deve dominar a LGP – enquanto língua materna – e a língua escrita, uma vez que ao contrário da fala, a língua escrita é completamente acessível através da visão (Freire, 2011); mas também, se possível, a língua oral da comunidade onde vive, sendo por isso capaz de realizar leitura labial, assumimos que tal corresponde a uma parte da solução para as barreiras comunicacionais. Contudo, o processo de aprendizagem de uma língua oral, por parte de um surdo que apresenta surdez de grau severo ou profundo, pré-oral, pode ser moroso e, uma vez que este não ouve a sua própria voz, esta capacidade tende a deteriorar-se com o tempo, tornando a oralização pouco perceptível para os ouvintes (Esteves et al., 2013). Por isso mesmo, é também importante que os ouvintes saibam, pelo menos, rudimentos de LGP, potencializando a comunicação com os surdos severos e profundos, sobretudo em situações mais urgentes. Daí que fosse importante que a LGP pudesse ser aprendida nas escolas básicas e secundárias como uma segunda ou terceira língua, pelos ouvintes que assim o desejassem.

Tal como Schallenberger (2011) afirma “existem casos (...) em que o sinalizador ouvinte é julgado pelos próprios surdos como uma pessoa surda, tamanha é a sua fluência e harmonia no ritmo de sinalização” (p.117). Tal só será possível se for dada a devida importância a esta língua, pois, se é importante que ouvintes saibam falar várias línguas, então a LGP deve fazer parte do leque de possibilidades consideradas, tanto mais que ainda existe carência de intérpretes de LGP e, se esta for aprendida desde cedo, uma pessoa ouvinte também pode ser bilingue e bi-cultural, como acontece muitas vezes com irmãos ouvintes de surdos cuja língua materna é LGP ou com filhos ouvintes de pais surdos que comunicam entre si em LGP dominando facilmente esta língua e esta forma de comunicação.

1.3. Identidade, voz e poder

1.3.1. *Dialogical self*

A partir da década de 90 do século passado, a teoria do *dialogical self*, cunhada por Hermans (1996, 2001, 2003), teve especial disseminação. Situa-se na intersecção entre o conceito de *self*, de James (1890/1950), e os de polifonia de vozes e atribuição de sentidos e significados, de Bakhtin (1929/1981), constituindo um marco na concepção do *self*, uma vez que o vai descrever como dialógico. Para esta teoria, mesmo num indivíduo saudável, o *self* não é isento de conflitos internos entre as diferentes posições identitárias (*I-positions*) que cada indivíduo pode assumir (Hermans, 2001). Estas posições identitárias assumem arquitecturas diferentes, consoante aquelas que são preponderantes num determinado momento e situação. César (2003) refere que o *dialogical self* é estruturado no espaço e no tempo, tendo por isso de ser considerados os diferentes contextos, cenários e situações em que um indivíduo pode actuar (espaço) e, o passado, presente e futuro, desse mesmo indivíduo (tempo). Banks e Banks (2009) simplificam, referindo que a identidade é fluida, complexa, contextual e interactiva.

Hermans (1996) faz a distinção entre *I Self* e *Me Self*: “*I* e *Me* eram para James (1890/1902) os dois principais componentes do *self*” (p. 31). Assim sendo, na perspectiva de James (1890/1950) faz-se a distinção entre o *I self*, enquanto “(...) agente activo de experiências, o que pensava sobre elas” (César, 2003, p. 124) e, o *Me self*, nomeadamente como “(...) objecto dessas experiências (...), aquilo que se pretende observar, sobre o qual se pensa” (César, 2003, p. 124). Neste sentido, esta autora considera que “o *I Self* é encarado como o sujeito enquanto o *Me self* seria visto como o objecto do conhecimento” (p. 125).

De um modo mais específico, o *I* – ou o *self-as-knower* – organiza e interpreta a experiência, continuamente, de uma forma puramente subjectiva” (César, 2003, p. 31). O *I Self* possui, ainda, três características: continuidade, distinção e volatilidade (César, 2003). Já o *Me*, ou “*Self-as-known*” (Hermans, 2001, p. 244) é composto por elementos empíricos que “(...) pertencem a cada um de nós” (César, 2003, pp. 124-125), ou seja, “no seu sentido mais amplo, por tudo o que uma pessoa pode dizer que é seu – «não

apenas o seu corpo, mas também as suas roupas, a sua casa, a sua mulher e filhos, os seus antepassados e amigos, a sua reputação e emprego, as suas terras e cavalos, iate e conta bancária» (James, 1890/1902, p. 291)” (Hermans, 1996, p. 32, aspas no original).

As relações dialógicas em que cada sujeito se envolve configuram as diferentes posições que vão sendo assumidas de acordo com cada relação em que participa. Essas posições são designadas por Hermans (1996, 2001) como *I-positions*, que podemos traduzir como posições identitárias. Uma *I-position* é a posição adoptada por um indivíduo tendo em conta um determinado contexto como, por exemplo, o contexto escolar – eu enquanto aluna – ou o contexto familiar – eu enquanto filho. Segundo Hermans (1996), “o *I* tem a possibilidade de se mover, como num espaço, de uma posição para a outra, de acordo com as mudanças de situação e tempo” (p. 33). Existindo várias posições que cada indivíduo pode adoptar, é importante compreender que o *I* de uma posição pode concordar, ou não, opor-se, questionar, contradizer, ridicularizar ou não compreender o *I* de outra posição assumida (Hermans, 2001). Para além disso, o *self* está embebido pelas culturas em que cada indivíduo participa, pelo que é descrito como “*culture-inclusive*” e a cultura como “*self-inclusive*” (Hermans, 2001, p. 243), por outras palavras, podemos dizer que o *self* é cultural e a cultura é influenciada pelo *self*, pelo que são conceitos indissociáveis. César (2003) corrobora este aspecto quando refere que “a nossa personalidade é enformada pelo contexto cultural em que vivemos (...) mas também vai influenciar esse mesmo contexto cultural” (p. 125), isto é, o indivíduo relaciona-se com a cultura porque a cultura onde participamos nos ajuda a construir uma identidade, a ser quem somos, mas nós, enquanto indivíduos, também influenciámos a cultura.

O *Me* é entendido como o *self* enquanto conhecido, ou seja, o objeto que se pretende conhecer. Assim sendo, uma *Me-position*, o *I as known*, ou ainda o *self as known* é definido por três (3) características: (1) eu como alguém que é conhecido (e me caracteriza); (2) eu que acho algo sobre algo/alguém; e (3) o que acho sobre alguém que tem ou faz considerações sobre mim (César, 2003; Hermans, 1996, 2003; Hermans-Konopka, 2010). Hermans e Hermans-Konopka (2010) referem ainda que “o *self* não é uma entidade fechada do mundo, existindo em si própria, mas, antes, alargada a aspectos específicos do meio ambiente” (p. 35). O *Me* é caracterizado pelo ambiente e as pessoas que rodeiam um indivíduo, apoderando-se delas e fazendo-as parte de si (Hermans 1996, 2003; Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Assim, o *Me-self* define

a forma como vemos as pessoas à nossa volta, e ainda como somos, ou achamos ser, vistos por elas.

1.3.2. Distribuição de poder, participação e voz

César (2013a), complementa a teoria do *Dialogical self* ao cunhar os constructos de mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment*, separando, tal como Baker (2009) ao referir-se à subjectividade, o *inter* – a utilização no domínio social – e o *intra* – ou seja, a internalização dos mecanismos, a sua utilização individual, de forma autónoma. Vygotsky (1932/1991) descreve um processo semelhante para a apropriação de conhecimentos, que considera primeiro existir numa esfera social (*inter*) e, apenas posteriormente, serem internalizados e ocorrerem numa esfera pessoal (*intra*). Também, quando este é distribuído, por parte de quem detém mais poder, começa por ser vivenciado por quem detém menos, através de mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a). Os mecanismos de *inter-empowerment* são directamente observáveis em situações sociais, por exemplo quando observamos o que ocorre numa sala de aula, numa palestra, numa festa ou em qualquer outra situação. Quando confrontadas com mecanismos de *inter-empowerment*, os indivíduos podem conseguir internaliza-los, transformando-os em mecanismos de *intra-empowerment* (César, 2013a). Os mecanismos de *intra-empowerment* são geralmente inferidos através, por exemplo, da observação de mudanças de atitude do indivíduo (César, 2013a, 2013b). Constituindo uma forma de distribuição de poder, por parte de quem o detém, os mecanismos de *inter-empowerment* facilitam a inclusão e promovem a equidade e a participação (Apple, 1995; César, 2012, 2013a, 2013b), nomeadamente a participação legítima, socialmente valorizada (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991).

A participação legítima e a distribuição de poder fazem apenas sentido quando pensamos a aprendizagem enquanto um fenómeno situado. De acordo com Lave e Wenger (1991), o termo *aprendizagem situada* era comumente confundido com “apprenticeship”, tendo o primeiro sido apontado como sinónimo do segundo, questão com a qual os autores não concordam. Desta forma, procuraram distinguir estes termos, concentrando-se no estudo da aprendizagem enquanto “aprendizagem situada” (Lave & Wenger, 1991, p. 30, com aspas no original). Para tal, “sentiram necessidade de

caracterizar melhor o carácter situado (*situatedness*) enquanto perspectiva teórica (...)", que, por sua vez, levou à melhor definição do conceito de aprendizagem, entendida como "(...) um aspecto integrante e inseparável da prática social" (Lave & Wenger, 1991, p. 31). Apesar de não apresentarem uma definição explícita de aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) revelam que a noção da mesma surge como "(...) um conceito transitório, uma ponte entre a crença de que os processos cognitivos (logo, a aprendizagem) são primários e a de que a prática social é primária (...), sendo a aprendizagem uma das suas características" (p. 34). Nesta perspectiva, a aprendizagem não é somente situada na prática, mas sim uma parte integrante de uma prática social que a gera.

César cunha ainda um outro constructo essencial às dinâmicas de *empowerment* e participação – a trajectória de participação ao longo da vida (César, 2013a). A trajectória define um caminho, um rumo, desde o nascimento até à morte, visto ser ao longo da vida. Mas a designação escolhida também realça a importância da participação na construção da identidade, uma vez que também ela se vai construindo durante toda a vida. Os mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* jogam um papel essencial na trajectória de participação ao longo da vida de qualquer indivíduo, na medida em que vai assumindo – ou perdendo – voz e poder, o que lhe permite actuar como participante legítimo em diversas culturas e como participante periférico, noutras (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991). Quando é o próprio indivíduo que escolhe em quais actua como participante legítimo e em quais actua como periférico, ele é capaz de fazer ouvir a sua voz em determinados contextos, cenários e situações do seu agrado, mantendo uma participação mais discreta, em outros, que lhe podem interessar menos ou nos quais, simplesmente não pretende participar tão activamente.

Lave e Wenger (1991) definem participação periférica e legítima na aprendizagem, enquanto um conceito global e não apenas com base em cada um dos seus componentes. Segundo estes, "a legitimidade da participação (...) não é apenas uma condição crucial de aprendizagem, mas sim um elemento constitutivo do seu conteúdo" (Lave & Wenger, 1991, p. 35). Não existe a designação "participação central" para a comunidade de prática, isto porque a aprendizagem periférica pressupõe a existência de múltiplas formas de estar, no que concerne à participação, que são variadas e mais ou menos inclusivas (Lave & Wenger, 1991 p. 36). É necessário também salientar que estão subjacentes à participação periférica relações de poder, dado

que esta é uma posição que não concede poder ao indivíduo. Já os participantes legítimos possuem uma voz audível, sendo capazes de se fazer ouvir, isto é, tendo poder reconhecido numa determinada situação ou contexto (Lave e Wenger, 1991). Por outras palavras, podemos referir que os participantes legítimos foram capazes de internalizar os mecanismos de *inter-empowerment*, transformando-os em mecanismos de *intra-empowerment*, que utilizam, autonomamente (César, 2013a, 2013b).

O recurso a estes mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* enquanto processos de poder e formas de o distribuir a cada indivíduo torna-se, então, particularmente importante, nomeadamente quando nos referimos a indivíduos que participam em minorias vulneráveis, socialmente desvalorizadas, como acontece com os surdos (Esteves et al., 2013). César (2013a) salienta que estes mecanismos começam por ser usados em contexto familiar, apesar de nem sempre intencionalmente, sendo esta utilização posteriormente expandida a outros contextos, como a escola. Neste contexto, as pessoas que possuem mais poder, e desde logo a capacidade de o distribuir, equitativamente, ou não, são os professores (César, 2013a), o que mais uma vez dá ênfase à necessidades de formação e acompanhamento dos professores (Melro & César, 2012). Uma vez que as minorias socialmente desvalorizadas vivenciam diversas formas de exclusão, nem sempre tendo acesso a uma voz audível, é particularmente importante promover o desenvolvimento de dinâmicas regulatórias entre a Escola e a Família, de forma a que estas expressem a(s) sua(s) voz(es), facilitando o acesso ao sucesso escolar das crianças que participam nestas minorias, garantindo a sua participação legítima (César, 2013b; Esteves et al., 2013; Lave & Wenger, 1991),

É também necessário referir que as relações dialógicas são fruto da atribuição de vozes pelo *I* às diferentes posições que assume. Assim, Wertsch (1991) menciona a utilização do termo voz para nos referirmos ao diálogo estabelecido entre as diversas posições do *I*. Este diálogo “(...) serve como um lembrete constante de que o funcionamento mental de um indivíduo tem origem em processos sociais comunicativos” (Wertsch, 1991, p. 13). Hermans e Dimaggio (2007) salientam que “no acto de falar existem duas vozes: a voz da pessoa que fala e a voz da língua social (...)” (p. 10). Bakhtin (1929/1981) afirma ainda que, por trás de uma voz, existe sempre um desejo ou vontade latente, ao que Wertsch (1991) acrescenta que não existe uma voz em isolamento de outras vozes, enfatizando que o ser humano se desenvolve socialmente e que cada indivíduo comporta vários diálogos internos entre as diversas *I-positions* que

ocupa nas várias situações em que participa (César, 2009, 2013a; Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Podemos afirmar que o diálogo intercultural e a mediação em educação são particularmente importantes para que os mal-entendidos sejam evitados, as relações de poder se reequilibrem e os conflitos de natureza cultural se esclareçam (Caetano, 2005), diminuindo os fenómenos de exclusão tantas vezes sentidos, por exemplo, pelos surdos. O recurso aos mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* permite que as barreiras referentes à comunicação e ao acesso às ferramentas culturais e aos diversos saberes, na escola e na sociedade, sejam ultrapassadas, permitindo atingir uma escola e uma sociedade mais inclusivas (Borges, 2009; Borges & César, 2011; Borges, César, & Matos, 2012, 2013). Assim, tal como César (2013) refere, relativamente às dinâmicas da voz e poder, as pessoas que possuem voz, ou melhor, cuja voz é ouvida e, como tal, capaz de produzir maiores impactes, são aquelas que possuem também um maior poder num determinado contexto.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A origem deste estudo é o problema em que o mesmo se baseia: as diversas formas de exclusão (ainda que subtis) que as pessoas surdas vivenciam, a nível escolar, social e profissional, que tornam relevante compreender as dinâmicas de interacção que contrariam estas tendências. Focamo-nos na trajectória de participação ao longo da vida (César, 2013a), de uma estudante surda que frequenta actualmente o 1.º ano de um curso do ensino superior, numa universidade pública, na área da grande Lisboa. Esta aluna não apresenta marcas de insucesso escolar, estando dentro da idade esperada para o ano que frequenta. Escolhermos um caso de sucesso foi algo voluntário, uma vez que, como Armstrong, Armstrong e Barton (2000) e César e Santos (2006) realçam, analisar e divulgar casos de sucesso contribui para a promoção da educação inclusiva.

As questões de investigação que norteiam esta investigação são:

1. Como se caracteriza a trajectória de participação ao longo da vida desta estudante, nomeadamente em contexto escolar, familiar e social?
2. Que impactes tiveram os mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* nessa trajectória de participação ao longo da vida e nas vozes que ela assume?
3. Como é que a resolução interna dos conflitos entre diferentes posições identitárias (*I-positions*) contribui para a transição entre culturas, particularmente entre a cultura surda e a ouvinte?

Sendo as principais opções metodológicas configuradas pelo problema, questões de investigação, natureza do fenómeno estudado e condições em que este ocorre (Abrantes, 1994; Hamido & César, 2009), este estudo insere-se no paradigma interpretativo (Denzin, 2002; Denzin & Lincoln, 1998). Quando, tal como neste estudo, se procuram conhecer os sentidos atribuídos pelos diversos participantes (Bakhtin, 1929/1981), particularmente aqueles que certos agentes educativos atribuem a determinados conhecimentos, o paradigma interpretativo é aquele que mais se adequa (Erickson, 1986), pelo que constituiu a primeira grande opção metodológica.

A segunda grande opção metodológica refere-se ao *design* de investigação. O *design* escolhido para esta investigação foi o estudo de caso intrínseco (Stake, 1995) que, como Merriam (1998) afirma, se encontra particularmente adaptado quando se estudam fenómenos sobre os quais existe pouca investigação, como acontece em relação à transição de alunos surdos para o ensino universitário, ou à transição destes, entre a cultura surda e a cultura ouvinte, particularmente quando nos referimos a casos de sucesso. Para além disso, são escassas as investigações que se centram na participação, distribuição de poder e nas vozes que se assumem, analisando a trajectória de participação ao longo da vida e a construção da identidade, enquanto *dialogical self* (Hermans, 2001), em indivíduos surdos, o que salienta a pertinência de realizar estudos de caso neste domínio e assumindo este quadro de referência teórico. A observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, ou seja, aquilo em que consiste o estudo de caso (Bogdan & Biklen, 1994), permite aprofundar o conhecimento sobre o mesmo, iluminando novas questões orientadoras e fornecendo parâmetros a futuros estudos de caso dentro do mesmo domínio (Merriam, 2009).

2.1. Paradigma Interpretativo

Tesch (1990) refere que a abordagem interpretativa é uma "abordagem à produção de conhecimentos" (p. 55), surgindo da necessidade de se ultrapassar o positivismo mecanicista, que colocava alguns problemas, em particular ao domínio das ciências sociais e humanas (Freire, 2006; Guba & Lincoln, 1994), eliminando tudo o que não fosse mensurável ou qualificável, “suprimindo assim o humano do humano” (Morin, 1999, p. 47). O paradigma interpretativo aparece como tentativa de recuperar a dimensão humana do conhecimento, assim como o seu sentido e contexto (Denzin & Lincoln, 1994; Freire, 2006). Freire (2006) refere que, “de acordo com o paradigma qualitativo [que preferimos designar por interpretativo] a realidade não é única, objectiva e externa ao sujeito, mas é construída na interacção com o sujeito e com base na sua percepção pessoal” (p. 107), devendo, assim, a investigação centrar-se neste.

Como Hamido e César (2009) referem, numa abordagem interpretativa parte-se do pressuposto que as interpretações são situadas, isto é, configuradas pelas experiências, sentimentos, conhecimentos e vivências do investigador, aquando do

relato da investigação. Lincoln e Guba (1985) acrescentam ainda a importância do contexto na investigação, uma vez que esta se vai inserir “[n]uma construção baseada no quadro de referência do actor, num determinado contexto” (p. 80). Cabe ao investigador fazer aquilo que Geertz (1973) e Merriam (1998) designam como descrições densas (*thick descriptions*), tornando visíveis aspectos subjacentes às suas interpretações, através da descrição dos contextos, cenários e situações, bem como dos participantes e dos acontecimentos, permitindo que o leitor tenha acesso ao sucedido, apesar de o sucedido ser, ele próprio visto, através das lentes do investigador (Borges, 2009), uma vez que o “investigador e inquirido criam, em conjunto, os dados da investigação” (Lincoln & Guba, 1985, p. 100). Tal como Denzin e Lincoln (1994) salientam, “não há uma janela clara para a vida interior de um indivíduo. Cada olhar é sempre filtrado pelas lentes da língua, género, classe social, raça e etnia” (p.12), o que nos remete para a importância das descrições densas (Geertz, 1973; Merriam, 1998) e da triangulação dos informantes, dos instrumentos de recolha de dados e dos investigadores (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Patton, 1990, 1997). César (2010) realça ainda a influência do quadro de referência teórico nas interpretações dos fenómenos, uma vez que este serve de lente de análise. Nesse sentido, a triangulação das teorias, referida por Guba e Lincoln (1994) como um dos critérios de qualidade da investigação interpretativa ganha particular relevância, sobretudo quando a conjugação de teorias permite construir conhecimento teórico a partir das práticas (César, 2013a).

2.2. Estudo de Caso

Cabe ao investigador escolher o *design* mais adequado à investigação que pretende realizar. Yin (2009) refere que o investigador deve estar consciente das razões pelas quais opta por um *design* e não por outro. Refere ainda que o investigador deve ter em consideração não só as questões de investigação, mas também a contemporaneidade do fenómeno. O estudo de caso apresenta-se como o *design* indicado para estudar fenómenos actuais, pouco estudados, inseridos em contextos sociais complexos (Cohen e Manion, 1994; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009), como é o caso da educação e das transições entre culturas – surda e ouvinte – ou entre contextos escolares – ensino secundário e ensino superior – que são aspectos relevantes desta investigação.

Contudo, e sem deixar de ser um estudo de caso está presente nesse trabalho uma forte dimensão etnográfica e biográfica. Tal como Ferrarotti (1979), cremos que através da interacção entre o investigador e o sujeito, a biografia permite interpretar a sociedade, ou como acrescenta Finger (1989), compreender uma, ou mais, culturas. Por sua vez, a etnografia baseia-se na descrição cultural, através da recolha de dados sobre os hábitos, valores, tradições, crenças e comportamentos, de uma determinada cultura ou grupo social, tentando mostrar a forma e o mundo em que vivem (Sperber, 1992; Wolcott, 1999). Assim, podemos afirmar que uma vez que pretendemos compreender, e dar a conhecer a cultura surda, assim como a forma de pensar dos surdos, esta investigação é influenciada por uma dimensão biográfica e etnográfica, mantendo o *design* de um estudo de caso.

Yin (2009) refere que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo, em profundidade, dentro do contexto em que ocorre, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 18). Como tal, um estudo de caso tem subjacentes algumas características importantes. Os processos e as dinâmicas apresentam-se enquanto ponto central da investigação e devem estar explícitos através de descrições densas, o mais pormenorizadas possível, que incluam o contexto, as emoções, interacções e experiências investigadas e que ligam os participantes entre si, assumindo o investigador um papel preponderante na investigação (Denzin, 2002; Denzin & Lincoln, 1994, 1998; Merriam, 1998, 2009; Stake, 1995; Yin, 2003).

Para Merriam (1998), o estudo de caso permite um relato holístico e rico do fenómeno em estudo, o que o torna, apesar de algumas limitações que lhe são reconhecidas pela literatura, particularmente adequado para os estudos em Educação, uma vez que, tal como Cohen, Manion e Morrison (2011) referem, permite “investigar e analisar intensivamente fenómenos multifacetados que constituem o ciclo de vida de determinada unidade, estabelecendo generalizações” (p. 296). Estes autores explicam ainda que “os estudos de caso reconhecem e aceitam a existência de muitas variáveis num só caso e, portanto, para que se compreendam as implicações destas, geralmente é necessário utilizar mais que uma ferramenta de recolha de dados e várias fontes” (p. 289), sendo este último aspecto corroborado por Guba e Lincoln (1994) quando referem ser a triangulação das fontes (informantes) e dos instrumentos de recolha de dados um dos critérios de qualidade da investigação interpretativa. Assim, em educação inclusiva

e intercultural o estudo de caso apresenta-se como um *design* privilegiado, em particular quando se estudam casos de sucesso referentes a alunos surdos que frequentam o ensino superior. Estes estudos de caso contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e intercultural (Allan & Slee, 2008; Armstrong, Armstrong & Barton 2000a, 2000b; Borges, 2009).

Patton (1997) realça, além da importância das descrições densas no paradigma interpretativo, a relevância de dar voz aos diversos participantes, ao referir que são necessárias “(...) descrições detalhadas de situações, fenómenos, pessoas, interações e comportamentos [que preferimos designar por formas de acção e reacção] observados. Citações directas das pessoas acerca das suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos” (p. 273). Tal como Borges (2009) salienta, esta disponibilidade para “escutar e compreender os participantes, para relatar as suas posições e sentimentos, é uma característica essencial da abordagem interpretativa” (p. 33), sendo para isso necessário diversificar os instrumentos de recolha de dados, de forma a dar ao investigador um acesso mais rigoroso ao que os participantes sentem e vivenciam, relativamente ao fenómeno em estudo. Esta diversificação permite ainda a triangulação que, como Patton (1990) refere, “é uma solução poderosa ao problema de se confiar demasiadamente numa única fonte de dados ou método”, tendo o investigador “que estar aberto a mais do que uma maneira de olhar as coisas” (p. 193). Assim, se forem respeitados os critérios de qualidade da investigação interpretativa e do tratamento e análise de dados de índole qualitativa, bem como os princípios éticos da investigação, que salientam a necessidade de uma participação voluntária e informada e, como salienta César (2009, 2013a), de devolver aos participantes as interpretações efectuadas para que eles se possam pronunciar sobre elas, validando-as, alterando-as e permitindo que sejam divulgadas, os estudos de caso podem ser uma forma de construir conhecimento em educação em domínios que precisam particularmente de ser estudados.

2.3. Participantes

Os participantes de um estudo devem ser definidos em qualquer investigação. Merriam (1998, 2009) e Patton (1985, 1990) referem que a escolha dos participantes

deve ser estratégica, criteriosa e intencional. Quando o fenómeno em estudo apresenta uma complexidade multifacetada, como a inclusão de alunos com necessidade de apoios educativos especializados (César, 2012), a selecção dos participantes ganha especial importância. Num estudo de caso estes assumem um papel fundamental no desenvolvimento da investigação, devendo permitir a triangulação das fontes (informantes), ou seja, descrever e interpretar aquele fenómeno à luz de diversos participantes, com trajectórias de participação ao longo da vida também diversificadas.

Para garantir o anonimato – aspecto essencial dos princípios éticos que devem ser respeitados – aos diversos participantes foram atribuídos nomes fictícios, escolhidos pelos próprios, como forma de lhes dar voz e poder. Como cuidado adicional, alguns dados não são fornecidos, como a universidade frequentada, ou o curso, pois havendo poucos alunos surdos no ensino universitário isso poderia permitir identificar alguns dos participantes. Assim, fazem-se descrições densas mas preservando o anonimato.

Todos os participantes foram informados sobre a investigação e nela participaram voluntariamente, concedendo uma autorização escrita (Anexo 1) para essa mesma participação, ou seja, tratou-se de uma participação voluntária e informada. Para além disso, após os Resultados estarem escritos, cada participante leu as partes que lhe diziam respeito, pois mesmo quando a autorização é informada, é necessário distinguir entre permitir fazer a investigação e, sentir-se confortável com a divulgação de algumas informações que podem surgir nas conversas informais ou nas entrevistas, ou concordar com as diversas interpretações. Assim, a autorização informada precisa, como afirma César (2009, 2013a) de ser complementada com a devolução aos participantes dos documentos escritos para que eles os leiam, comentem e autorizem a divulgação daqueles excertos e interpretações. Nesse sentido as entrevistas integrais não serão disponibilizadas em anexo.

2.3.1. A Raquel

A Raquel, que nasceu em 1994, ingressou neste ano lectivo (2013/2014) num curso do seu interesse, numa faculdade pública da área da grande Lisboa, após ter frequentado no ano anterior um curso do ensino superior do qual preferiu desistir por não corresponder ao que desejava. Até à conclusão do 12.º ano de escolaridade Raquel

não apresenta sinais de insucesso escolar, tendo completado a escolaridade obrigatória nos 12 anos esperados, com uma média final elevada, que lhe permitiria entrar no ensino superior mesmo que não existisse um contingente especial (MEC, 2012). A surdez de Raquel, diagnosticada aos 18 meses de idade, é profunda e bilateral, sendo a sua origem desconhecida (D, relatório médico, 1995, p. 1; D, relatório médico, 2012, p. 1).

A Raquel considera-se bilingue e bi-cultural, tendo aprendido LGP desde que a surdez lhe foi diagnosticada, e tendo posteriormente começado a aprender língua oral portuguesa com 8 anos. Aprendeu ainda, antes de entrar no 1.º ciclo do ensino básico, a efectuar leitura labial e ainda as letras do alfabeto português, sabendo já escrever quando iniciou o 1.º ano de escolaridade.

Raquel frequentou ainda diversas actividades extra-curriculares, como dança, e, no último ano civil, obteve a carta de condução, utilizando diariamente o carro nas deslocações, o que lhe confere maior autonomia. Do ponto de vista social é de salientar que tem amigos na comunidade surda e na ouvinte, sentindo-se uma participante legítima em qualquer uma delas. É de salientar, por exemplo, que preferiu não fazer a entrevista em LGP, pois o investigador apenas fala e compreende esta língua de forma rudimentar e ela, ao ser bastante competente em língua oral portuguesa, considera que os intérpretes nem sempre oralizam o que ela pretendia dizer em LGP. Assim, preferiu que as entrevistas fossem em língua oral portuguesa, podendo ela ler, depois, as transcrições integrais das mesmas. Esta opção revela como ela se sente confortável em qualquer uma destas duas culturas: surda e ouvinte.

2.3.2. Os pais

Os pais de Raquel, tal como 90% dos pais de crianças surdas, são ouvintes (Borges, 2009; Borges & César, 2012a). Logo, não sabiam falar LGP quando a surdez da filha foi detectada e não tinham tido contacto, até então, com a cultura surda. A família da Raquel é uma família ligada à música. O pai da Raquel (PdR) é engenheiro, mas estudou música. A mãe (MdR) é professora num conservatório de música.

Apesar do abalo inicial, aquando da notícia de que a filha era surda, ambos se empenharam no sentido de possibilitar à Raquel o melhor desenvolvimento possível.

Aprenderam LGP em simultâneo com a filha e foi o pai que começou por lhe ensinar a posição dos lábios na pronúncia das letras e ditongos, que permitiu, posteriormente, que ela aprendesse a fazer e se tornasse muito competente em leitura labial (Esteves et al, 2013). Os pais de Raquel foi ainda um dos co-fundadores de uma associação que possibilita melhores condições de troca de informadores aos familiares de pessoas surdas. Mais tarde os pais divorciaram-se, mas a filha continuou a ter um contacto estreito com ambos e estes permaneceram empenhados na trajetória de participação ao longo da vida de Raquel, considerando o desenvolvimento dela uma prioridade.

A Raquel passou assim grande parte da sua vida, ou com a mãe numa casa rural nos subúrbios da grande Lisboa, ou com o pai na sua casa em Lisboa. Hoje em dia, por uma questão de comodidade passa mais tempo em casa do pai, em Lisboa, mais perto do local onde estuda.

2.3.3. O irmão

A diferença de idades entre Raquel e o irmão (IdR) é bastante acentuada. Quando Raquel nasceu o irmão ia a caminho dos 11 anos. Uma vez que trabalha, o irmão de Raquel passa pouco tempo com ela, por ter uma vida profissional muito exigente. Tal como os pais da Raquel, o seu irmão afirma que sempre viveu da música. Apesar da diferença de idades, compreender como é ser irmão de uma pessoa surda e como ambos se relacionavam parece-nos particularmente importante para compreender de que forma foi o desenvolvimento de Raquel influenciado por esta relação.

2.3.4. Amigos ouvintes e amigos surdos

Neste estudo participaram um amigo surdo, dois amigos ouvintes e ainda uma amiga ouvinte com o curso de LGP. Os amigos constituem informantes relevantes, que permitem compreender aspectos essenciais do processo de socialização alargada. Foram seleccionados dois amigos ouvintes e um amigo surdo para participarem neste estudo. O intuito foi compreender como Raquel realiza a socialização alargada em cada uma das culturas: surda e ouvinte. Um destes participantes ouvintes foi seleccionado pelo investigador, tendo em conta algumas observações realizadas e conversas informais. A

escolha do segundo amigo ouvinte coube a Raquel. Desta forma, permitimos que ela tenha algum poder de decisão nesta investigação, permitindo-nos compreender melhor o grupo de pessoas a que chama amigos.

Além dos amigos surdos e ouvintes, foi seleccionada uma, amiga de Raquel, que realizou um curso de LGP, sendo capaz de comunicar com relativa facilidade nesta língua e tendo já trabalhado, profissionalmente, com surdos (que para efeitos desta investigação iremos designar por intérprete). A Raquel aprecia as traduções realizadas por essa amiga, que não seguem as regras da LGP, mas são mais literais. Através desta participante pretendemos compreender a forma como se desenrola a sua relação com a Raquel, qual o meio de comunicação que usam ao interagir qual a preferência de Ambas.

Alice, esta amiga intérprete da Raquel, conhece-a há cerca de 9 anos, altura em que se encontrava a realizar o curso de LGP. Desde aí que são amigas e actualmente vêem-se todas as semanas. Praticaram judo juntas, e Alice fazia o papel de intérprete para Raquel e outros surdos que participavam com elas, traduzindo as instruções do mestre para LGP (E, Alice, p. 3).

Na altura em que se conheceram, Alice apresentou a Raquel ao Alfredo (um dos amigos de Raquel, seleccionados para participar neste estudo). Estes rapidamente se tornaram amigos. Enquanto a Raquel se encontrava no secundário costumavam ver-se mais vezes, do que desde que Raquel entrou na universidade, no entanto ainda se vêem com alguma regularidade, participando em diversos acampamentos de escutismo juntos (E, Alfredo).

Ricardo é um amigo que a Raquel conheceu há pouco mais de um ano e que seleccionou para participar nesta investigação. Hoje este seu amigo é também o seu padrinho académico, partilhando com ela grande parte do seu percurso académico, estando por isso numa posição privilegiada para clarificar alguns momentos deste percurso, como a adaptação e integração a um novo meio.

Quanto aos amigos surdos, pretendíamos que ambos fossem designados pela Raquel, uma vez que o investigador tinha poucos dados e não considerava ter conhecimento suficiente para seleccionar alguém. Como assumimos um quadro de referencia teórico e uma posição, enquanto investigadores, que passa pela distribuição

do poder e por facilitar que os participantes assumam as suas vozes, ser ela a seleccionar estes participantes é algo que contribui para fazer investigação colaborativa (César, 2009, 2013a, 2013b; Hamido & César, 2009), o que é um aspecto essencial num estudo de caso.

Contudo, e perante alguns constrangimentos explicados mais à frente, foi apenas entrevistado um amigo surdo da Raquel. Esta escolha não foi a ideal, pois este amigo conheceu a Raquel já numa fase avançada da sua vida, há cerca de cinco/seis anos, e tem uma relação limitada com esta. No entanto foi o único que aceitou participar neste estudo.

Este da Raquel escolheu ser nomeado ao longo desta investigação por Jaime, em memória do Engenheiro Jaime Filipe, um inventor português pioneiro na engenharia de reabilitação. Jaime terminou dois cursos superiores na área das engenharias. Apenas teve contacto com a língua gestual portuguesa a partir dos 20 anos, altura em que se começou a inserir mais na comunidade surda (CI, DB, Jaime, p. 13).

2.3.5. Professores

Visto que a Raquel iniciou em 2013/14 um novo curso do ensino superior, pensámos ser pertinente entrevistar dois professores da Raquel. Assim foi seleccionado uma professora pertencente ao curso em que a Raquel esteve inscrita no ano lectivo anterior e um professor do curso que frequenta actualmente.

A professora do curso em que a Raquel esteve anteriormente, que designamos por professora do curso anterior, teve contacto directo com a Raquel, leccionando uma unidade curricular em sistema de tutoria, na qual ela conseguiu ter aproveitamento (E, Professora do curso anterior).

O outro professor entrevistado que é actualmente – no segundo semestre do ano lectivo 2013/2014 – professor da Raquel. Lida com ela semanalmente, o que lhe permite ter uma opinião fundamenta acerca da adaptação da Raquel ao curso, assim como das dificuldades encontradas e aquelas que ainda pode vir a encontrar.

Através destes dois participantes tentamos perceber quais as motivações da Raquel ao desistir do primeiro curso e se os professores tiveram ou não influência nessa

escolha. Por outro lado ao entrevistarmos um dos seus professores actuais ganhamos informações valiosas acerca do seu desempenho no curso, assim como acerca da sua adaptação inicial ao mesmo.

Por último, tratando-se de um estudo de caso, considerámos poder revelar-se necessário considerar mais algum participante que, ao estarmos no terreno, se revelasse particularmente importante e que não tivesse sido considerado, à partida. Como foi o caso ao pensarmos em entrevistar duas pessoas aleatórias que frequentassem o ensino superior. Contudo como explicamos nas Considerações Finais, acabámos por não utilizar estes dados. Ainda assim, concordamos com Stake (1995), quando este refere que o estudo de caso deve ir-se construindo à medida que se recolhem, tratam e analisam os dados, podendo existir algumas opções metodológicas que são tomadas já depois de iniciado o estudo de caso, em função das necessidades identificadas, que podem levar a iluminar aspectos essenciais do mesmo, que só de forma contextualizada é possível perceber.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

2.4.1. Entrevista

A entrevista é considerada um dos instrumentos fundamentais de recolha de dados, em especial quando nos referimos a uma investigação interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994). Eisner (1991) refere que a entrevista é um instrumento privilegiado ao dispor do investigador, permitindo-lhe descrever, interpretar e entender os fenómenos tal como estes se apresentam aos participantes, uma vez que estes expressam em directo as suas argumentações. Podem ainda ser conjugadas com outros instrumentos de recolha de dados, tais como análise documental, conversas informais ou observação, possibilitando a triangulação dos instrumentos de recolha de dados, um dos critérios de qualidade da investigação interpretativa, segundo Guba e Lincoln (1994).

Merriam (1998), Cohen e Manion (1994) e Yin (2009) afirmam que este instrumento assume particular relevância nos estudos de caso, sendo a maioria da informação necessária para o entendimento do fenómeno em estudo recolhida através de entrevistas. Estas permitem ao investigador conhecer a descrição de histórias, contextos,

cenários e situações, a que de outra forma não teria acesso (Stake, 1995). É necessário que o investigador decida a que informação deseja ter acesso, assim como quais são as questões adequadas à obtenção dessa informação, de forma a que não sugira respostas e consiga captar a complexidade do fenómeno educativo em estudo.

Podendo a entrevista assumir diversos formatos (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998, 2009), Patton (1985, 1990) define três tipos de entrevista: informal, semi-estruturada e estruturada ou padronizada. Cabe ao investigador seleccionar aquela que melhor se adapta ao estudo que está a realizar, tendo em consideração as características de cada um destes tipos, assim como a natureza e os objectivos da investigação. Neste estudo, entendemos que a entrevista semi-estruturada é a mais adequada, pois permite uma interacção investigador-participante através de uma dinâmica de conversação em que o entrevistado ilumina os seus pontos de vista, permitindo ao investigador compreender o que é dito e mesmo colocar algumas questões em função das respostas que vai obtendo (Gadamer, 1998). Estas “descrições e interpretações de outros” (Stake, 1995, p. 65) permitem que o investigador tenha acesso às diversas vozes dos participantes, distribuindo o poder.

Merriam (1998, 2009) explica que a existência de um guião que serve de base à entrevista, e que pode ser complementado por perguntas aquando da sua realização, permite que o investigador dê ao indivíduo entrevistado condições e liberdade para que este conte a sua história e a sua perspectiva dos acontecimentos, dando-nos acesso ao que César (2013a) cunhou como sendo a trajectória de participação ao longo da vida. Desta forma, o investigador propicia a reflexão do entrevistado, possibilitando que novos relatos sobre o assunto vão surgindo. O guião auxilia as entrevistas a “oferecerem ao investigador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” uma vez que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 135-136). Assim, um ambiente calmo, securizante e empático é essencial para que o entrevistado desoculte o que se pretende estudar.

Para além disso, uma vez que alguns dos participantes deste estudo apresentam características particulares, neste caso a surdez, a entrevista semi-estruturada permite dirigir melhor o desenrolar da conversação, ajudando a atenuar as barreiras linguísticas,

que se podem constituir como grandes desafios não só para os participantes mas também para o investigador (Borges, 2009; Melro, 2003). No sentido de facilitar esta comunicação entre participantes e investigador, sempre que necessário, esteve presente um intérprete de língua gestual portuguesa (LGP), sendo a necessidade dessa presença decidida pelos participantes surdos que estavam a ser entrevistados.

2.4.2. Observação

No estudo de caso a observação é um instrumento de recolha de dados que possibilita que o investigador, estando próximo do objecto de estudo, se aperceba, em primeira mão, da ocorrência de determinados fenómenos, no seu contexto e de forma situada, ou seja, no momento e no espaço em que ocorrem (Hamido & César, 2009; Merriam, 1998, 2009; Simpson & Tuson, 1995). Em certos casos, a observação fornece um conhecimento mais aprofundado do que a utilização exclusiva da entrevista, uma vez que permite um conhecimento do contexto e possibilita ao investigador observar fenómenos que os participantes, de forma consciente ou inconsciente, negligenciaram ou simplesmente não se aperceberam (Patton, 1985, 1990; Simpson & Tuson, 1995). Um observador atento deve ser capaz de monitorizar não só as interacções verbais, mas também a comunicação não-verbal, tendo ainda em conta o uso ambíguo, corrente e descritivo que os participantes fazem das línguas e linguagens a que recorrem, bem como dos significados e sentidos que atribuem (Bakhtin 1929/1981; Eisner, 1991).

Através da observação o investigador é capaz de descrever a forma como os participantes interagem entre si, em determinados contextos, cenários e situações (Hamido & César, 2009; Patton, 1990; Simpson & Tuson, 1995), permitindo a identificação e compreensão de “modelos de interacção, frequência de interacções, orientação dos padrões de comunicação e mudanças nesses modelos” (Patton, 1990, p. 141.), nos diversos ambientes sociais. Mas, para que a observação seja susceptível de ser analisada, é preciso registá-la, seja através de fotos, gravações áudio e/ou vídeo, ou notas de campo, que pode ser organizadas na forma de um diário de bordo do investigador. Neste estudo a forma privilegiada de registo foi o diário de bordo, do investigador.

Tal como com a entrevista, a literatura da especialidade refere várias modalidades de observação, cabendo ao investigador a escolha de qual é a mais adequada, após ponderar as vantagens e desvantagens de cada uma (Eisner, 1991; Melro, 2003; Simpson e Tuson, 1995). Impõe-se ainda que sejam decididos os aspectos a observar, uma vez que o conjunto heterogéneo de participantes confronta o investigador com diferentes modos de estar e interpretar o mundo (Simpson & Tuson, 1995). Assumimos, dentro do contínuo participante/observador, uma posição de observador participante (Adler & Adler, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998, 2009), não interferindo, apesar disso, de forma intencional nas interações e processos observados. Contudo, tal como Lima (1998) refere, mesmo que a presença do investigador seja silenciosa, interfere no cenário e situação social em análise, uma vez que, ao familiarizar-se com os participantes, se aproxima, por vezes, do ponto de vista emocional e afectivo dos indivíduos que observa e, para além disso, a mera presença de alguém altera o jogo interactivo que existe entre os diversos indivíduos observados.

Não existindo na literatura consenso quanto ao número de observações a realizar, autores como Eisner (1991), Patton (1985, 1990) e Simpson e Tuson (1995) afirmam que essa decisão cabe ao investigador, tendo em conta as questões de investigação e a natureza do estudo. Neste estudo de caso, as observações foram feitas até considerarmos ter recolhido a informação pertinente para conseguirmos elaborar uma descrição densa dos fenómenos em estudo e clarificar a trajectória de participação ao longo da vida da Raquel.

2.4.3. Recolha documental

Foi também utilizada a recolha documental. Esta distingue-se das entrevistas e observações, uma vez que os documentos recolhidos não foram produzidos nem pelo, nem para, o investigador (Merriam, 1998, 2009). Lincoln e Guba (1985) referem que este é um instrumento importante num estudo de caso, em especial, em investigações em Educação. Merriam (1998, 2009) corrobora esta posição ao afirmar que esta é uma das maiores fontes de dados num estudo de caso, podendo permitir ao investigador desenvolver a compreensão e descobrir sentidos e significados (Bakhtin, 1929/1981), que são relevantes para o problema em estudo. A recolha documental permite ainda ao investigador colocar questões relevantes para melhor compreender o fenómeno em

estudo, apresentando-se como complementar dos instrumentos de recolha de dados acima referidos. Para tal, é necessário que o investigador tenha “uma conversa com os dados” (Merriam, 2009. p. 178), de forma a aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno investigado.

Merriam (1998) distingue três tipos de documentação que, no decorrer de uma investigação, interessa analisar, sendo eles: registos e/ou arquivos públicos; documentos pessoais; e traços físicos. Contudo, esta autora vai mais longe, pois uma vez que os documentos podem não ter sido escritos de acordo com o interesse da investigação, pode esta mesma criar outra documentação, de acordo com os seus propósitos. É necessário, ainda, que o investigador separe o supérfluo do essencial quando se depara com uma grande diversidade de documentos para analisar.

Neste estudo, os principais documentos recolhidos foram os relatórios médicos e as informações do processo escolar da Raquel, que nos permitem traçar partes da sua trajetória de participação ao longo da vida, bem como documentos produzidos nas escolas e universidades, que permitem ter acesso a informações essenciais sobre as condições de inclusão proporcionadas nestas instituições e cursos.

2.4.4. Conversas informais

Além dos instrumentos acima referidos, ainda ocorreram várias conversas informais, como é habitual acontecer nos estudos de caso, uma vez que o investigador contacta directamente, durante períodos longos de tempo, com os participantes. Merriam (2009) refere que “muitas vezes as observações envolvem conversas informais com participantes” que permitem ao investigador compreender “quais devem ser entrevistados” (p. 105), de forma a aprofundar o conhecimento do investigador, sobre o fenómeno em estudo. As conversas informais também permitem complementar informação a que tivemos acesso através de outros instrumentos de recolha de dados, bem como clarificar aspectos que não estavam ainda bem compreendidos ou cuja informação estava incompleta. Pelo seu carácter informal, estas conversas decorrem sem um agendamento prévio e não existe um guião. No entanto, ao analisar parte dos dados já recolhidos, o investigador pode decidir temas ou questões a abordar numa conversa informal.

Estas conversas ocorreram de forma directa, quando eram presenciais, ou em diferido, por exemplo, através de correio electrónico. As conversas informais directas, tal como Santos (2008) refere, foram registadas em diário de bordo ou áudio gravadas, pelo investigador, assim que surgiu oportunidade, de forma a facilitar a análise posterior. As conversas informais em diferido encontravam-se, desde logo em suporte digital, o que permite que sejam acedidas mais facilmente sempre que necessário. Deste modo, em conjunto com o registo das observações e as reflexões pessoais, são aquilo que constitui o conteúdo do diário de bordo do investigador.

2.5. Procedimentos

Quando se desenvolve uma investigação de índole interpretativa, a recolha e o tratamento e análise dos dados deve ser feita em simultâneo (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998, 2009; Stake, 1995; Simpson & Tuson, 1995). Merriam (1998) refere que o tratamento e a análise de dados são iniciados pela primeira entrevista, observação ou documento lido. O investigador deve utilizar esta simultaneidade para fundamentar e orientar a recolha de dados de forma produtiva (Merriam, 1998, 2009).

2.5.1. De recolha de dados

A recolha de dados foi realizada no segundo semestre de 2012/13 e, principalmente, em 2013/2014. Dependendo do tipo de instrumento, esta recolha foi feita de forma continuada ou pontual. Os Quadros 2 e 3 explicitam a distribuição dos diferentes momentos de recolha de dados.

Quadro 2: Calendarização da recolha de dados em 2012/2013

Instrumentos de recolha de dados	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Recolha documental	X	X	X	X	X
Entrevistas					
Observações	X	X	X		
Conversas Informais	X	X	X	X	X

Quadro 3: Calendarização da recolha de dados em 2013/2014

Instrumentos de recolha de dados	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Recolha documental	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevistas	X			X	X	X	X	X	
Observações			X		X	X		X	
Conversas Informais	X	X	X	X	X	X	X	X	X

A recolha documental acompanhou a duração de toda a investigação, consoante a necessidade de aprofundamento ou esclarecimento das questões que foram surgindo. Também as conversas informais foram ocorrendo ao longo deste tempo e foram utilizadas para complementar o recurso a outros instrumentos (entrevistas e observações), assim como para definir os momentos em que estes seriam utilizados.

As observações foram realizadas desde 2012/13 e no final do 1.º semestre e no 2.º semestre de 2013/14, no que se refere à universidade. Todas foram registadas no diário de bordo do investigador. No que se refere à sua participação na comunidade ouvinte e na comunidade surda, bem como na família, foram realizadas observações desde Março de 2012/13. Este período longo e faseado de observações permitiu-nos compreender melhor os jogos interactivos entre Raquel e os demais participantes, assim como acompanhar directamente uma parte maior da sua trajectória de participação ao longo da vida e traçar aquela que já tinha existido até ali, bem como as expectativas de futuro dela, dos familiares e amigos. Assim, a observação foi um instrumento essencial neste estudo de caso.

Uma vez que era o primeiro ano que estava a frequentar este curso, achámos que a realização de entrevistas no início do 1.º semestre de aulas poderia causar perturbações desnecessárias e não nos permitiria observar as interacções entre a Raquel e os seus colegas, ou entre a Raquel e os professores, com a mesma profundidade que no 2.º semestre, depois de já estarem estabelecidas algumas relações. Daí a opção por realizar entrevistas a partir de Dezembro de 2013. Para além disso, esta opção permitiu que o investigador estabelecesse um contacto mais aprofundado com a participante, o que possibilitou, por exemplo, que esta se sentisse à-vontade para manifestar a sua preferência quanto à língua a usar nas entrevistas – língua portuguesa ou LGP.

As entrevistas foram realizadas de forma faseada no tempo, pois pretendíamos realizar mais do que uma entrevista à Raquel, para compreendermos de que forma se alteraram as suas representações sociais e expectativas com o decorrer do ano lectivo. Foram ainda realizadas entrevistas com as pessoas próximas da Raquel, iluminando diferentes narrativas sobre a trajectória de participação ao longo da vida da Raquel e, ainda, sobre a sua identidade, possibilitando um cruzamento de pontos de vista, relativamente ao fenómeno em estudo. As entrevistas realizadas, analisadas neste trabalho, encontram-se especificadas no Quadro 4, apresentado em seguida, que especifica os guiões utilizados na condução da entrevista, e onde podem ser encontrados neste trabalho.

Quadro 4: Apresentação dos guiões de entrevista realizados

Entrevista à Raquel	Anexo 2
Entrevista aos pais	Anexo 3
Entrevista ao irmão	Anexo 4
Entrevista aos amigos surdos	Anexo 5
Entrevista aos amigos ouvintes	Anexo 6
Entrevista à intérprete	Anexo 7
Entrevista à professora do curso anterior	Anexo 8
Entrevista ao professor actual	Anexo 9

2.5.2. De tratamento e análise de dados

Bogdan e Biklen (1994) referem que

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo [que preferimos designar por diário de bordo] e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Como referimos acima, o tratamento e análise de dados deve ocorrer à medida que estes se recolhem (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998, 2009; Stake, 1995; Simpson & Tuson, 1995) e, neste estudo de caso, foram de índole qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) e Stake (1995) chamam-lhe análise preliminar. Esta permite configurar a

recolha de dados seguinte, de forma a garantir que os dados necessários à compreensão do fenómeno em estudo não ficam incompletos (Borges, 2009).

A elaboração do diário de bordo propicia, desde logo, uma análise simultânea à recolha de dados, uma vez que incluem frequentemente juízos de valor, opiniões, reflexões e interpretações do investigador, juntamente com a informação descritiva (Flores, 1994). Bogdan e Biklen (1994) corroboram esta posição ao recomendar que o investigador “registre *insights* importantes que vai tendo durante a recolha de dados (...) e especule sobre o seu significado” tendo estes registos como objectivo “estimular o pensamento crítico sobre aquilo que [se] observa” (p. 211, *italico no original*).

Utilizámos nesta investigação um processo de análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sistemático, sucessivo e aprofundado (César, 2009, 2013a; Hamido & César, 2009), de onde emergiram categorias de análise indutivas. Assim, começámos por fazer uma leitura flutuante do diários de bordo do investigador. A esta seguiram-se leituras sucessivas e aprofundadas, que permitiram identificar categorias indutivas de análise, sendo atribuída uma cor a cada uma delas e tons diferentes dessa mesma cor para as diferentes subcategorias, quando estas existiam. Isso permitiu que cada categoria fosse facilmente identificada, o que facilita, posteriormente, a selecção dos excertos a incluir nos resultados.

Flores (1994), apresenta três fases do processo de análise de dados qualitativos. A primeira fase caracteriza-se pela *redução dos dados*, sendo estes codificados, categorizados e posteriormente divididos em unidades que, permitindo que os dados sejam agrupados consoante as suas características. Neste estudo, isto corresponde à primeira parte do processo de tratamento e análise de dados, acima descrito. Na segunda fase, em que se realiza a *disposição dos dados*, ocorre o que Stake (1995) designa por procura de evidências que, nesta investigação, corresponde ao reconhecimento das categorias indutivas de análise e à organização dos dados. A terceira fase, caracteriza-se pela reconstrução do fenómeno, possibilitando a compreensão dos fenómenos em estudo, contribuindo, nas teses de doutoramento ou em investigações mais longas do que uma dissertação de mestrado, para a sua teorização.

Assim realizámos uma análise temática, dividindo os dados pelas categorias definidas e interpretando-os segundo o referencial teórico, como apresentado nos Resultados. Para facilitar a identificação dos excertos, utilizámos a seguinte codificação:

E – entrevista; O, DB – observação registada no diário de bordo do investigador; CI, DB – conversa informal registada no diário de bordo do investigador; D – recolha documental. O tipo de documento está especificado a seguir a cada excerto ou dados nele recolhidos, assim como o nome fictício do participante, para que se consiga traçar o percurso investigativo mais facilmente. Isso permite ao leitor decidir sobre a qualidade da investigação de forma mais rigorosa, pois tem mais informação que lhe permite conhecer os detalhes da mesma.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os resultados permitem traçar a trajectória de participação ao longo da vida da Raquel (César, 2013a). Este constructo que se define como um percurso – trajectória – que vai numa determinada direcção e tem um sentido, caracterizado pela sua participação em diversos contextos, cenários e situações, permite-nos conhecer as formas de actuação e reacção a diversos eventos. Uma vez que se constrói desde o nascimento até à morte, ou seja, durante toda a vida da pessoa, a trajectória de participação ao longo da vida permite explicitar os aspectos mais relevantes da vida da Raquel e compreender o que foi essencial para que ela se conseguisse assumir enquanto participante legítima (Lave & Wenger, 1991), quer na cultura surda, quer na ouvinte, aspecto que configura a sua identidade, e que pretendemos mostrar a seguir.

Decidimos focar-nos nas narrativas e relatos que permitem analisar alguns pontos-chave da trajectória de participação ao longo da vida da Raquel, e compreender melhor os desafios relacionados com as aprendizagens e o desenvolvimento de uma pessoa surda, filha de pais ouvintes. Foi realizada uma análise de conteúdo intrínseca, que se enfatizou segundo os seguintes temas: (1) Aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de vida; (2) interacções sociais alargadas; (3) o *dialogical self* e as transições entre a cultura surda e a cultura ouvinte; (4) os mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment*; (5) o percurso escolar até ao final do ensino secundário; (6) as vivências relacionadas com o ensino superior; e (7) as expectativas e os projectos futuros. Esta estrutura permite compreender os desafios, as barreiras, mas também as soluções que a Raquel e aqueles que partilharam a sua trajectória de participação ao longo da vida foram encontrando para lhe permitir construir um percurso que inclua um projecto de vida viável (César, 2003), que lhe permita sentir-se realizada, como podemos em seguida ver.

3.1 Aprendizagens e desenvolvimento nos primeiros anos de vida

Tal como acontece com a maior parte dos surdos, filhos de ouvintes, quando Raquel nasceu ninguém suspeitou que houvesse alguma questão relativa à sua audição. Refere o pai da Raquel, “todos idealizamos ter o filho perfeito, seja lá o que isso é, mas seguramente, não entra no padrão normal de quem vive na sociedade, que perfeito é ter um filho surdo.” (E, PdR, p. 1). E assim, durante cerca de 18 meses a situação da Raquel permaneceu escondida de todos os que a rodeavam, sem que ninguém sequer suspeitasse que havia algo diferente.

3.1.1 A descoberta

Até aos 18 meses a Raquel aparentava ser uma criança como as demais, que simplesmente tardava em aprender a articular palavras, tal como é dito pela sua mãe, “ela não falava de facto, mas como eu também não falava até aos dois anos, pensei que ela era igual” (E, MdR, p. 1). As evidências pareciam apontar para que assim fosse, “Pertencemos a uma família de músicos, pelo que tínhamos um piano em casa. A Raquel tocava piano e cantava conosco” (E, IdR, p. 1), esse pequeno piano “rapidamente se tornou o seu brinquedo favorito, passava dias apenas a carregar nas teclas e a rir-se com a música que estas faziam” (CI, DB, Raquel, p. 1), “era uma rapariga que ria muito, brincava, dizia mãmãmãmã” (E, MdR, p. 1), o que indicava que apenas se tratava de um atraso no desenvolvimento da oralidade, pois aparentemente a Raquel gostava de ouvir música, como o resto da família. O pai da Raquel explica ainda que:

(...) um surdo desenvolve capacidades, ou, que nós possivelmente temos, mas que não desenvolvemos. Eu vou dar exemplos, a casa onde vivíamos tinha o chão de madeira e portanto, se ela estava de costas e nos aproximávamos virava-se, porque sentia a vibração, mas mesmo que não fosse um chão de madeira, bastava por exemplo abrir uma porta, algo que nós não sentimos, mas que sentia a Raquel. Porque alterava a condição de luz desse espaço, imagine que tinha mais luz no corredor do que na sala, ia alterar a luz. Nós possivelmente não detectaríamos. Imagine que nos abriam uma porta sem ruído nenhum, possivelmente nós não detectamos, (...) mas a Raquel detectava essa diferença. Qualquer fluxo de ar para nós insignificante, que não sentimos ou que não daríamos importância, para a Raquel tinha significado. Daí, nós dizíamos, umas vezes reagia, outras vezes não reagia. (E, PdR, p. 5)

Todas estas reacções da Raquel ao seu meio envolvente mitigavam quaisquer dúvidas que os pais pudessem ter. A mãe da Raquel refere até que:

A sério, eu não suspeitei, nem o pai, nem ninguém. Nem o pediatra, os pediatras têm que fazer testes. Como os surdos desenvolvem uma parte cognitiva muito cedo, como não têm, não têm ouvido, desenvolvem a visão, desenvolvem o tacto, desenvolvem a rapidez à percepção das coisas. E como ela tinha isso tudo, ela via um avião antes de toda a gente. Eu pensei que ela ouvia. (E, MdR, pp. 4-5)

O primeiro alerta foi dado “no Jardim-de-infância, as professoras indicaram que a Raquel poderia ter um problema de audição, pois o seu comportamento era diferente de o de outras crianças.” (E, IdR, p. 1). As educadoras da Raquel aperceberam-se de que haveria algo de diferente “porque tinham uns cães, e apitavam e os cães vinham e as crianças iam todas a correr, e a Raquel não ia, porque não ouvia o apito” (E, MdR, p. 1). Os pais decidiram então levá-la a um médico otorrinolaringologista, que após a realização de exames “disse que ela ouvia perfeitamente, só tinha uma quebra” (E, MdR, p. 1), referindo que havia apenas algumas frequências que ela não ouvia, havendo outras “frequências em que ouve, porque reage.” (E, PdR, p. 5).

É após a realização de um exame mais sofisticado, “os potenciais evocados¹” (E, MdR, p. 1; E, PdR, p. 5), que descobrem que não havia realmente qualquer audição. A mãe explica que “Era uma surdez absolutamente profunda. E não tinha nenhuma ilha de audição, e não tinha nenhuma linha do cérebro que captasse fosse que som, que ruído fosse” (E, MdR, pp. 1-2). A Raquel apresentava uma surdez profunda bilateral, neuro sensorial de grau três, de origem desconhecida (D, relatório médico, 1995, p. 1; relatório médico, 2012, p. 1). Receber esta notícia “foi um choque muito grande” (E, irmão de Raquel, p. 1), pois, como refere o pai da Raquel, “é duríssimo para qualquer pai, porque tem o tal estigma da sociedade, da perfeição (...) e porque não se está preparado” (E, p. 6). Contudo, o que mais causou angústia aos pais de Raquel, não foi apenas a notícia em si, mas também a forma como esta foi transmitida. O médico disse aos pais, quando fez este diagnóstico “que os surdos não atingem os níveis superiores de inteligência” (E, PdR, p. 2). O irmão da Raquel a quem, com 13 anos na altura, esta afirmação passou um pouco ao lado refere que “uma surdez pode não ser nada fora do comum, mas por alguma razão devastou a família naquela altura.” (E, IdR, p. 1). Uma vez que esta era uma família de músicos, “estando ligada ao mundos dos sons e da perfeição dos sons” (E, MdR, p. 1), “encaixar uma surdez num estilo de vida que é a antítese absoluta foi muito estranho e difícil.” (E, IdR, p. 1). Perante todas estas revelações e tendo de

1 – Conjunto de testes neurofisiológicos do sistema nervoso

encaixar esta nova realidade nas suas vidas, os pais da Raquel tinham agora de decidir qual o rumo a seguir. Após receberem diagnóstico conclusivo, relativamente à surdez de Raquel, mas desencorajador devido à afirmação do médico, os pais da Raquel continuaram insatisfeitos.

3.1.2 As decisões

Não satisfeitos com o diagnóstico e perante um ruído a que o pai da Raquel chama de “ruído da incompreensão” (CI, DB, PdR, p. 8), “que é querer dizer alguma coisa e não consegue” (E, PdR, p. 5), resolvem procurar uma segunda opinião.

Portanto, “o que se fez a seguir, foi realmente ir a outro médico, que uma das coisas que nos disse foi, que devíamos ir aprender língua gestual e que era importante” (E, PdR, p. 7). No entanto, era necessário compreender o que tinham de enfrentar, o que era ter uma filha surda. Foi com esse intuito que a mãe da Raquel tomou uma decisão:

Para já eu tive uma semana, deixei de falar, de ouvir musica, tudo. Eu queria perceber o que é que era o mundo do silêncio. Olhei para ela durante uma semana a tentar perceber o que é que era aquilo. Eu não sabia de nada dos surdos. O que mudou foi eu ter-me apercebido, (...) tive de reagir. O que mudou foi que eu tentei perceber, fui tentar perceber o que é que era o mundo dos surdos, mas através dos surdos e não através daquilo que me diziam, dos ortofonistas, dos terapeutas da fala, dos professores, eu não queria saber nada disso. Eu queria saber é o que é que o surdo pensa da surdez, e o qual é a abordagem que nós, ouvintes temos de fazer perante os surdos. (E, MdR, p. 2)

A falta de informação que existia na altura sobre o tema, em Portugal, torna-se evidente quando “cada médico dizia uma coisa” (E, MdR, p. 5). O médico que tinha aconselhado a aprendizagem da língua gestual sugere também “que se fizesse o aparelhamento²” (E, PdR, p. 7), opção que acabaram por seguir, em simultâneo com a aprendizagem da língua gestual portuguesa. Contudo o aparelho incomodava Raquel, que o retirava e atirava para longe (CI, DB, Raquel, p. 2), e não parecia surtir qualquer efeito. Tal como o seu pai diz “comprei uns brincos muito caros, que não serviram para nada, mas pronto. Não deixámos de fazer essa experiência e entretanto ainda fomos ouvir outras opiniões (E, p. 7).

Outra opção que foi colocada foi o implante coclear³. Alguns médicos diziam

2 – Colocação de um aparelho auditivo amplificador dos sons

3 – Dispositivo electrónico parcialmente implantado que substituí a cóclea do ouvido.

“Vamos implantá-la, para ela ouvir, mas isso não é assim.” (E, MdR, p. 5). Tal como a mãe da Raquel explica:

(...) havia, cá em Portugal uma obsessão, que era o implante coclear. E eu sei que o implante coclear não restitui a audição. Porque as pessoas pensam isso. Faz um implante, fica a ouvir, então porque é que não faz um implante? Ela fica a ouvir. Não é assim porque nós temos 22 mil sensores auditivos, e o implante o que é que dava na altura, 22 sensores, portanto menos não sei quantos milhares não é? Portanto o que ela ia ouvir era um ruído, que depois tinha de aprender a descodificar, e depois tinha de ter psicólogo, e depois tinha de ter engenheiros electrotécnicos e eu preferi que ela tivesse uma infância feliz, sendo surda. Por acaso depois descobri que ela também não podia ser implantada, porque ela tem a cóclea boa geralmente a surdez profunda é cóclea [composta por] células mortas e ela tem a cóclea boa, ela não tem é o nervo auditivo, é cerebral portanto. (E, MdR, pp. 5-6)

Simultaneamente ao desenrolar dos acontecimentos, a nível médico, com as opções em cima da mesa e as decisões a serem tomadas, havia ainda a necessidade de decidir como prosseguir a educação da Raquel. E, nesse sentido, “Fomos contactando, fomos conhecendo pessoas de fora, uma pessoa mandou-me um disco da Evelyn Glennie, de Inglaterra, que é uma surda, percussionista, o livro da Emanuelle Laborit” (E, PdR, p. 8). A leitura desse livro – “Le cri de la mouette” (*O grito da gaivota*), tornou-se um momento decisivo para os pais da Raquel, que através deste perceberam “que eles [os surdos] têm exigências muito próprias, que há coisas que precisam urgentemente e que há outras coisas que lhes impingem e que eles não precisam e lhes estraga a vida toda.” (E, MdR, p. 2). Também na Associação Portuguesa de Surdos começou a haver entre os pais da Raquel e outros pais e avós de surdos uma “troca de comunicação sobre como educar um surdo. O que se fazia lá fora, o que se fazia cá, onde é que era possível chegar” (E, PdR, p. 8). O que permitiu que os pais da Raquel vissem que realmente “havia possibilidades muito maiores do que aquelas que normalmente eram atingidas em Portugal.” (E, PdR, p. 8).

A junção das conversas com outros pais e avós de surdos e a leitura dos livros trazidos de fora de Portugal por amigos e família foram um momento chave, pois foi aí que “as coisas mudaram logo, a partir do momento em que eu me apercebi do que é que tinha que fazer com ela.” (E, MdR, p. 2). Havia agora uma ideia de um caminho a seguir, caminho esse que precisava de ser operacionalizado. Ao compreenderem “que havia um *gap* muito grande, prestes a tornar-se evidente, no veio de comunicação entre nós e a Raquel.” A decisão estava tomada, a comunicação “com a Raquel era a prioridade número um, e para além disso obviamente ter ela própria um veículo para a

Raquel canalizar a sua relação com o mundo exterior” (E, IdR, p. 2). A mãe da Raquel explica que:

(...) ela precisa de perceber o que é o mundo, e só há uma forma dela perceber o mundo que é com a própria língua dela. Porque não é eu estar a mexer com a boca, a dizer sons que ela não ouve e que ela vai levar imenso tempo a aprender, que ela vai aprender alguma coisa do mundo. E então a primeira coisa que era urgente era ela aprender... [Eu] aprender língua gestual, para lhe ensinar a ela língua gestual, para lhe explicar o mundo. Em primeiro lugar explicar o mundo depois, explicar o abstracto (...) essa foi a minha preocupação, mostrar o que é o ontem, o hoje, mostrar que se eu me afasto... Por exemplo eu mudava-lhe a fralda, se eu me afasto, eu já venho, portanto eu tinha de ter um gesto para dizer, não estou aqui, mas eu não desapareci do mundo. (E, MdR, pp. 2-3).

Este foi mais um ponto-chave no desenvolvimento da Raquel. Ela aprendia avidamente tudo o que lhe era ensinado “porque queria, ela era muito curiosa” (E, MdR, p. 3). A aprendizagem da língua gestual portuguesa possibilitou uma mudança:

(...) a partir do momento em que ela começou a aperceber-se que ela tinha uma língua, que tinha uma forma de por nome às coisas, e de perceber que nomes eram esses. Portanto, eu aprendia e no dia em que aprendia ia-lhe logo explicar e arranjar uma história com os gestos, com aqueles gestos e ela percebia. Percebeu que o mundo não era plano, tinha formas, tinha cores, tinha... E portanto percebeu que havia uma coisa que era... Há coisas que não se vêem e também existem, não é, e portanto através de histórias e metáforas e muitas coisas do género, com língua gestual, fui-lhe dando e (...) ela foi aprendendo (E, MdR, p. 3)

A progressão a partir desse momento foi visível e os pais notaram “resultados muito rápidos em casa, o que foi bastante animador. Porque é uma enorme diferença ter uma criança que não consegue dizer nada e uma criança que nós conseguimos perceber o que nos quer transmitir, e ela a nós.” (E, PdR, p. 8). Esta aprendizagem simultânea, da família, da língua gestual permitiu mitigar as barreiras com que os pais, ouvintes, de crianças surdas, se deparam e impulsionar o desenvolvimento da Raquel, que de outra forma seria comprometido (Esteves et al., 2013). O irmão da Raquel, com 13 anos na altura refere que a estrutura montada pelos pais e “o processo de adaptação e reorganização do estilo de vida tornou-se prioritário para todos na família. Foi o curso de acção a que todos nos decidimos dedicar.” (E, IdR, p. 2). Era contudo importante envolver outras pessoas neste projecto, e não apenas o núcleo familiar da Raquel. Foi necessário aos pais da Raquel montar uma base de apoio que lhes permitisse tomar decisões informadas sobre o futuro da filha e permitir que esta tivesse uma rede de comunicação que abrangesse as várias pessoas do meio familiar e social mais próximo.

O apelo feito pelos pais nesse sentido foi respondido positivamente, tendo estes recebido:

(...) apoio de familiares e amigos, no sentido de começarem a aprender língua gestual. Mesmo algumas pessoas que eram cépticas e que tinham outra postura e que achavam que devíamos procurar outros caminhos, designadamente implantes e isso, acabaram por, nem que fosse de uma forma insipiente, falar língua gestual. (...) nesse sentido houve apoio. Houve apoio também, destas pessoas, de uma senhora que veio de França, das pessoas que nos mandaram livros, discos. Tinha uma amiga que vivia em Inglaterra na altura que me mandou um livro de Steven Pinkle, de título *the language instinct* (...) é um livro conhecido. E isso tudo são apoios, nesse aspecto realmente tivemos apoio de pessoas e a partir do momento em que se começa a constituir a associação, mesmo antes, mas que já havia um grupo que discutia estas coisas – olha vi um artigo de, olha ouvi falar de, olha, há esta hipótese – Eu fazia o mesmo, aquilo que encontrava que pudesse ser útil transmitia e daí a importância de quem tem uma situação destas, uma diferença destas, procurar soluções junto de pessoas que têm o mesmo problema. (E, PdR, pp. 8-9).

Esta rede de partilha e troca de opiniões provou ser muito útil, pois “uma coisa é eu seguir um caminho, quando me dizem que não têm nenhuma alternativa, outra coisa é fazer opções” (E, PdR, p. 9). Opções que incluíam “percursos oralistas, com implantes, com próteses, percursos gestualistas.” e tendo “conhecimento das várias opções e seguimos uma opção.” (E, PdR, p. 9), o ensino bilingue, ou seja a aprendizagem da língua gestual portuguesa e da língua portuguesa, escrita e depois, mais tarde, falada.

A língua gestual apresentava uma “forma de comunicar e depois fui verificando que era, assim como a língua falada é, um passaporte para a leitura e a escrita”, ou seja, a aprendizagem da “língua gestual portuguesa, também se tornou num passaporte (...) para a língua lida e escrita” (E, PdR, p. 11). Mas, o verdadeiro salto para a língua escrita acontece um pouco por acaso, quando o pai da Raquel está um dia a trabalhar no computador e ela, com cerca de dois anos e meio, se senta ao colo dele. O pai resolve escrever uma palavra – cão. Ela fica de tal forma fascinada que o pai decide ir repetindo o procedimento com palavras diferentes – pão, mão, gato, rato, pato. Rapidamente a Raquel sabia escrever no computador 80 palavras (CI, DB, PdR, p. 9).

Estava assim tomada a decisão sobre a “construção do projecto de desenvolvimento” da Raquel, despertando-a para a curiosidade e criando “formas que sejam apelativas para crescer” (E, PdR, p. 3). Assumindo o ensino bilingue como a ferramenta ideal para a promoção do desenvolvimento.

Contudo, este processo não foi fácil, “Foi um lufa-lufa de incertezas e ponderação e insegurança acerca do que o futuro iria reservar a uma menina surda em Portugal, um país que nunca foi muito condescendente com pessoas que têm *handicaps* seja de que tipo forem.” (E, IdR, p. 3). No entanto, “a Raquel era uma criança bastante desenvolvida desde muito cedo que nunca pareceu sofrer muito com o facto de ter uma limitação que nos parecia grave, e que mostrou não ser nada de mais afinal.” (E, IdR, p. 3). Para Raquel o mundo mantinha-se como sempre fora, silencioso, não tendo por isso qualquer sentimento de perda nem de limitação (Lane, 2006), a língua gestual permitia-lhe comunicar com as pessoas que a rodeavam, possibilitando que se inserisse equitativamente no meio familiar (Esteves et al., 2013).

A vida desta família não mudou muito em relação ao que era antes. Mudou:

A decoração da casa basicamente [ri-se]. A Raquel pintava muitas paredes e partia muita coisa, aliás partíamos. Para além disso foi uma vida perfeitamente normal, para além das coisas que precisámos de aprender sobre a surdez, não mudou nada de especial. Uma vida perfeitamente – exaustivamente – normal. (E, IdR, p. 4).

Depois da aprendizagem da língua gestual e da recente capacidade de comunicar descoberta pela Raquel, a vida familiar tornou-se igual à de tantas outras, com a simples diferença de que a comunicação era feita por outro meio, um meio visual, a língua gestual portuguesa. Também a Raquel, como habitualmente acontece com as crianças em Portugal, “foi para o infantário muito cedo, portanto. A vida dela... Era uma vida muito normal, muito alegre, muito... Passeava muito, viajava muito.” (E, MdR, p. 11). A Raquel era apenas uma criança, como tantas outras, capaz de sorrir, brincar, e fazer amigos, com a única distinção de que não ouvia.

3.2. Interacções sociais alargadas: Fazendo amigos, ganhando voz

Como o irmão da Raquel refere, foi “filho único durante 11 anos”, e por isso “o nascimento da Raquel marcou a data em que deixei de estar sozinho para ter uma companheira que me daria daí para a frente muitas horas de traquinices e disparates. (E, IdR, p. 3). O irmão representou para a Raquel, a primeira pessoa com quem começou a socializar, um primeiro amigo e mesmo “Apesar da diferença de idade, passávamos muito tempo juntos a correr dentro de casa, a jogar computador e a saltar ao eixo no corredor ... discutíamos muito mas éramos tão amigos no fundo.” (E, IdR, p. 3).

A comunicação entre os dois processava-se em língua gestual, no entanto a sua relação e forma como comunicavam tornou-se tão pessoal e específica que acabaram por criar “uma espécie de linguagem dentro da linguagem” (E, IdR, p. 2).

Fora do agregado familiar, os primeiros amigos da Raquel eram surdos (CI, DB, Raquel, p. 12), pelo que a comunicação se fazia na sua língua materna. Quando começou a ter amigos ouvintes, os “mais próximos foram aprender língua gestual, então comunicavam com ela em língua gestual. Foram aprender muitos, é verdade, isso é fantástico.” (E, MdR, p. 13). A Raquel foi-se assim tornando numa embaixadora da cultura surda, da surdez, desmistificando alguns preconceitos que a comunidade dominante, ouvinte, muitas vezes apresenta em relação aos surdos. Coelho (2005) explica que “as relações socio-afectivas da pessoa surda (...) são afectadas pelo estigma configurado pelo imaginário e pelas representações sociais sobre surdez” (p. 23), o que torna ainda mais relevante a evidência de que “na maior parte das vezes a Raquel conseguiu sempre resolver os seus problemas e na generalidade das situações esteve sempre muito bem, conseguiu superar (...) e as pessoas verem que era surda” (E, PdR, p. 15).

A capacidade de socialização da Raquel, que “sempre teve tendência a socializar e tem um grau de *likeability* bastante elevado.” (E, IdR, p. 3), permitiu-lhe começar a relacionar-se com pessoas ouvintes desde cedo. Estes seus relacionamentos contribuíram para um entendimento mútuo, entre ela e os seus amigos, ou seja, a Raquel deu a conhecer aos seus amigos partes da cultura surda, ensinando-lhes, por vezes, algumas palavras em LGP (CI, DB, Raquel, p. 4), e os seus amigos iam fazendo um esforço para encontrar formas de comunicação, não se mostrando incomodados com a diferença (CI, DB, PdR, p. 13). Contudo, havia um obstáculo à socialização, como se pode ver no seguinte excerto:

Raquel sempre teve amigos. A Raquel tem muitos amigos. Seja a nível da família, seja fora dela. Vamos lá a ver, a principal dificuldade, é o grupo. O que é que eu quero dizer com isto? Quando um miúdo ouvinte estava com a Raquel, corria tudo muito bem. Arranjavam maneira de comunicar. Se tivessem dez ou 20 miúdos com a Raquel, às vezes não era tão fácil. (...) naquela fase em que é uma miúda dos quatro, cinco, seis, sete, oito, dez anos, é mais complicado, porque os miúdos quando estão em grupo, esqueciam-se. Não faziam por mal seguramente, mas esqueciam-se muitas vezes da Raquel. Porque estavam tão embrenhados nas suas brincadeiras que se esqueciam. Quando estavam sozinhos, ah!, isso claro, terem a Raquel... Adoravam brincar com a Raquel e tentavam comunicar de todas as formas. (E, PdR, p. 15)

Esta dificuldade foi sendo superada com o tempo, pois à medida que a Raquel crescia e os seus amigos se apercebiam que ela tinha mais dificuldade em acompanhar as interações nesses momentos, agiam em conformidade de forma a que essas situações não acontecessem ou fossem superadas. Actualmente a preocupação dos seus amigos para que ela não fique de fora nesses momentos é visível nos seguintes excertos:

Normalmente eu traduzo para a Raquel. Grande parte da vezes eu traduzo para a Raquel. Tento sempre traduzir aquilo que... Que é dito por duas ou três pessoas, para que ela não fique fora, do contexto da conversa que se está a ter. (E, Alice, p. 3)

Geralmente há uma pessoa que se foca só na Raquel e fala com ela. Ou então estamos todos a discutir qualquer coisa e nos apercebemos que ela não apanhou como é óbvio, e depois alguém explica, ou porque é que nos estávamos a rir e tentamos integrar na conversa, e tentar que não aconteça outra vez. (E, Alfredo, p. 2)

Quando nós temos dois oradores em que estão, imagina um está à direita dela, o outro está imediatamente à esquerda, aí é impossível ela estar a olhar para os dois. Como, como é que poderíamos melhorar isso, (...) acho que é uma coisa do momento, (...) mas quando ela não percebe alguma [coisa] ela olha para os amigos tipo – não percebi – e os amigos explicam, não há problema, perde o momento mas sabe-o uns 20 segundos depois, também não é por aí. (E, Ricardo, p. 3)

Quer seja através de uma tradução para língua gestual portuguesa, quer seja por articulação labial, os amigos da Raquel esforçam-se para que ela perceba tudo o que se vai passando à sua volta, algo, que como o pai da Raquel refere:

(...) eu hoje vejo-a comunicar, com os colegas da faculdade, são todos ouvintes, e há uns que ainda fazem sinais, é a tal aproximação, é o tal exercício, que se diz, que eu referi no início. É importante que tentem chegar ao surdo, ou pelo menos que mostrem que querem chegar, que querem comunicar. (E, PdR, p. 19)

Esse esforço e tentativa de aproximação por parte dos amigos da Raquel, tem muitas vezes origem nela, devido ao seu carisma e à forma bem-disposta como se relaciona e encara a vida. É interessante ver como os seus amigos vêem a sua relação com a Raquel e perceber se encontram obstáculos nessa relação ou se, por outro lado, todas as dificuldades são superadas e são encontradas até algumas vantagens.

Antes de mais é necessário compreender qual o meio privilegiado de comunicação, Alfredo explica que “costum[a] falar oralmente, e às vezes LGP. Mas como, o [seu] conhecimento de LGP é muito pouco, é só em pequenas coisas ou

pequenas brincadeiras. Conversas mais extensivas, costum[a] falar oralmente” (E, Alfredo, pp. 1-2).

Como refere o pai da Raquel “a comunicação é toda feita, via oral. Eles falam, a Raquel percebe, e a Raquel tenta responder oral e eles tentam perceber.”. Contudo existem exceções:

Eu com a Raquel comunico em língua gestual. Às vezes comunicamos oralmente mas grande parte da nossa comunicação é em língua gestual. (...) E ela comunica em língua gestual comigo, mas é mais preguiçosa e às vezes fala mais do que aquilo que comunica em língua gestual. (...) Só que a minha comunicação com a Raquel já é de tantos anos que acabamos por ter já uma comunicação pessoal, porque já nos conhecemos muito bem e então há palavras que, que às vezes já nem precisam de ter o gesto correcto, que já sabemos o que é que quer dizer porque são palavras que são nossas. (E, Alice, p. 2)

Mesmo Jaime refere que quando fala com a Raquel usa “um misto de língua portuguesa e língua gestual” (E, Jaime, p. 1), sendo que a preferência de ambos ao falar com outros surdos, é a utilização da língua gestual (E, Jaime, p. 2; CI, DB, Raquel, p. 12).

Contudo, e uma vez que está inserida numa comunidade composta maioritariamente por pessoas ouvintes, a forma privilegiada de comunicação, e que a Raquel usa mais comumente para falar com os outros, é a língua oral portuguesa. Apesar de Ruela (2000) afirmar que se no processo de socialização os pares do jovem surdo forem ouvintes, as dificuldades pelas quais estes passam se baseiem na inexistência de um sistema de comunicação partilhado, tal não acontece no caso da Raquel, quer pela sua capacidade de leitura labial e de oralização, quer pelo esforço dos próprios amigos para superarem essas barreiras, como fica patente no seguinte excerto:

se eu não perceber, e isto é uma coisa brutal mas que eu tinha medo, era de que ela repetisse e eu agora já lhe pedi mais de seis vezes para repetir e quando ela farta-se pega no telefone e escreve e olha é isto e eu – ah, desculpa não percebi –, porque só por ela falar de maneira diferente não quer dizer que ela esteja mal, (...) às vezes o mal é meu por simplesmente não entender e isso é completamente humano percebes? (E, Ricardo, p. 2)

A escrita permite, em casos de incompreensão que os interlocutores sejam compreendidos, fazendo nestes casos o papel de sistema de comunicação partilhado. No entanto esta é apenas uma das barreiras que podem ser encontradas, havendo a possibilidade de um ouvinte se deparar com outras barreiras ao relacionar-se com um

surdo, e vice-versa. Quando questionados acerca das barreiras que encontram na sua relação com a Raquel, os seus amigos são peremptórios. As barreiras com que se deparam inicialmente pelo desconhecimento, e pelo medo do desconhecido, desvanecem-se com o tempo. Alguns excertos mostram este medo inicial, e a forma como se vai dissipando à medida que se adoptam estratégias para ultrapassar as barreiras e à medida que o conhecimento sobre os surdos aumenta:

Eu no início fiquei assim um pouco intimidado. Dez minutos antes dela chegar a, a minha amiga disse que ela era surda, não é, e...., e pronto eu nunca tinha conhecido uma pessoa surda e então eu simplesmente limitei-me simplesmente a observá-la e a tentar entendê-la. (E, Ricardo, p. 1)

No entanto após passar algum tempo com ela a comunicação deixou de ser um problema. Ricardo explica que se torna “expressivo, parece que eu estou a fazer teatro. Mas ela entende perfeitamente, e ela diz que é um pouco estranho mas ela gosta.” (E, Ricardo, p. 6). Alfredo acrescenta que:

Não temos de estar com muito cuidado quando falamos com ela porque ela apanha tudo e é muito rápida a apanhar as coisas todas. Não era preciso grande cuidado e já toda a gente sabia disso então, quase nem parecia que tínhamos uma pessoa surda no meio de nós. Quem não a conhecia ou tinha acabado de conhecer, se calhar ficava um bocado mais de pé atrás mas, logo se apercebia que não era preciso grande coisa. (E, Alfredo, p. 3)

Além disso, após conhecer a Raquel, a maioria dos seus amigos aprende alguns rudimentos de LGP, até porque “dá sempre mais motivação quando conhecemos alguém, surdo, para aprender algumas coisas em LGP.” (E, Alfredo, p. 1).

Ricardo refere ainda, concordando com Alfredo, que “Conhecer pela primeira vez [a Raquel] é que é mesmo... Ficamos naquela do vai, não vai. Mas depois de conhecer e, principalmente, se for uma pessoa divertida, é mais do que bem vinda” (E, Ricardo, p. 13). A diferença é sempre assustadora para quem a desconhece, e isso não é diferente com a Raquel, “ela é diferente e essa diferença é intimidante no início” (E, Ricardo, p. 5). O que acontece, conta-nos Ricardo, é que “às vezes eu não entendo, peço que repita, às vezes ela não entende e pede que repita. Não é bem uma barreira. Mas se calhar é a maior dificuldade que temos, que nem é assim uma dificuldade muito grande.” (E, Ricardo, p. 10). Esta dificuldade advém ainda de outra barreira de comunicação, pois não é apenas necessário a Raquel esforçar-se para compreender os ouvintes, mas o contrário também. Quando alguém é apresentado à Raquel, “É mais

fácil a Raquel fazer a leitura labial da maior parte das pessoas do que, do que no início as pessoas perceberem o que diz, mas com algum treino percebe-se tudo o que diz. (E, PdR, p. 19). Nesse sentido, Ricardo acrescenta que:

(...) como eu já estou há algum tempo com ela algumas palavras já sei como é que, como é que saem, porque ela, não é que ela fale mal, ela fala de maneira diferente. É preciso ouvi-la durante um pouco e começar a perceber quais são e, e entender bués palavras-chave. (E, Ricardo, p. 2)

Um dos professores da Raquel refere ainda que:

(...) percebi que pessoas diferentes têm dificuldades diferentes a entendê-la, não é? Em conversas que se dão em conjunto eu já percebi que eu consigo apanhar mais do que os outros, tipicamente. Mas isso deve ter que ver com características do meu ouvido e da minha percepção musical. Essas coisas depois no fundo batem umas com as outras não é? (E, Professor actual, p. 9)

A Raquel “cada dia deixa a sua marca numa pessoa.” Porque “depois de um colega começar a falar com ela, a verdade é que não a larga, começa a ficar bué interessado”, pois apercebe-se que “ela entendeu, eu entendi, então vamos tentar outra vez! E voltam a falar, depois já puxam outros assuntos, já desenvolvem...” (E, Ricardo, p. 9). E assim se vai desenvolvendo uma relação, com um esforço mútuo de ambas as partes. E é aqui que os ouvintes começam a encontrar algumas vantagens em ter uma amiga surda. Em primeiro lugar começam a:

(...) ter contacto com um mundo que às vezes nos passa à parte, ter mais cuidado com certas coisas, como o falar a olhar para uma pessoa e não falar e mudar de conversa rapidamente, focares-te mais numa pessoa e dares mais atenção à pessoa com que estás a falar e aprendes algumas coisas, é engraçado conheceres a comunidade surda e aprenderes um bocadinho de língua gestual, e perceber um bocadinho também a maneira de ver o mundo que os surdos têm. É engraçado. (E, Alfredo, p. 6)

Depois apercebem-se de algumas vantagens mais práticas, na sua relação diária, como podemos perceber quando Alice Refere: “É espectacular! Porque podemos dizer tudo e ninguém percebe nada [diz a rir-se]. (...) Podemos dizer tudo o que quisermos porque ninguém vai perceber nada” (E, Alice, p. 7). Ricardo corrobora, explicando que:

(...) costumamos falar, falamos imenso, imenso. Pois podem pensar – ah, mas ela tem aquela dificuldade – opah, mas falamos imenso à mesma porque a pessoa que ela é dá gozo falar. (...) nós só nos entendemos um ao outro, então nós partimo-nos a rir ali no momento, as pessoas olham para trás e ficam – porque é que eles se estão a rir? Eles parecem uns tontos –, porque é uma conversa que só nós dois entendemos. (E, Ricardo, p. 4)

E por fim, encontram pormenores que tornam a relação mais especial, como por exemplo:

(...) quando contamos coisas que às vezes não estamos à espera e a forma como a Raquel demonstra que esta feliz, é muito mais expressivo do que uma pessoa, às vezes, ouvinte. Porque a Raquel é mais expressiva, torna-se mais expressiva se calhar por ser surda, não sei. (E, Alice, p. 5)

Talvez por isso todos os amigos da Raquel encarem a sua relação com ela como outra qualquer, agindo com ela como fariam com outro amigo, com apenas algumas especificidades devido às suas características. Tirando isso, conta-nos Alice que: “Eu discuto com ela, eu converso com ela, eu desabafo com ela e vice-versa e nós discutimos e tudo, como duas amigas normais.” (E, Alice, p. 4).

Quando analisamos o que a Raquel faz, nos seus tempos livres, com os amigos, observamos que as suas relações, tirando alguns pormenores resultantes de não ouvir, têm muito pouco de diferente. Ela própria refere que nos tempos livres com os amigos “íamos ao cinema, íamos sair, as coisas do costume, não é difícil.” (E, Raquel, p. 4). O Alfredo conta que quando estavam juntos iam “ver um filme, passear, ir a qualquer lado, ir comer um gelado... Era variado. Basicamente era tempos livres.” (E, Alfredo, p. 3). Jaime refere ainda que foram “ao festival «Andanças», [e] a convívios, convívios como amigos.” (E, Jaime, p. 2).

O Ricardo e o Alfredo, contam dois episódios em que fica patente o tipo de relação que têm com a Raquel, e forma com ela se afirma perante os seus pares, surdos e ouvintes, tendo uma voz que é audível e uma presença que é respeitada e apreciada:

Já saí à noite com ela, foi muita, muita porreiro, ela dança muita bem. Ela pode não ouvir música mas ela noção de ritmo tem e muita. Na faculdade basicamente convivemos muito no bar que é onde almoçamos, nós no primeiro semestre almoçávamos sempre, sempre, sempre juntos e tal... Tirando isso já fomos passear lá à baixa, porque ela e eu também gostamos de conhecer sítios novos e pronto e não foge muito daí. Já fui estudar pra casa dela também (E, Ricardo, pp. 4-5)

(...) lembro-me de uma expo-saúde onde fomos que ela ficou a ajudar-me a mim e à Alice com o *atelier* das crianças, então ficámos os três... Foi fixe. Pintámo-nos uns aos outros e sujámo-nos e foi assim uma cena bué descontraída. Foi fixe. (E, Alfredo, p. 5)

Jaime explica que “a Raquel é surda, eu também sou surdo. Ela sabe dançar, eu também sei dançar. E nós já dançamos juntos. Dançamos através do ritmo.” (E, Jaime, p. 3).

Socialmente a Raquel é capaz do mesmo que qualquer ouvinte, não tem qualquer limitação. A sua capacidade de oralização conjugada com leitura labial que efectua, com relativa facilidade, permitem-lhe comunicar com qualquer pessoa que esteja disponível e aberta a uma relação ligeiramente diferente.

Mesmo quando se relaciona com pessoas mais velhas é capaz de impressionar, sendo cortês e educada, como podemos ver pela opinião de um dos seus actuais professores, quando nos diz que:

Ela é uma simpatia!(...) Ao princípio, eu quando a via perguntava-lhe se estava tudo ok e ela sorria. Ela fala sempre quando se cruza comigo, portanto há alguma explicitação de empatia. Mas ela ao mesmo tempo é uma figura muito simpática. (E, Professor actual, p. 5)

Esta capacidade da Raquel se relacionar com surdos e ouvintes de igual para igual deixa também felizes os seus amigos, porque:

(...) eu vejo-a evoluir, porque eu vejo-a mais incluída, porque, porque também fortalece muito a nossa amizade e, e gosto de saber que, somos um apoio uma para a outra independentemente de eu traduzir as coisas para ela. Isso é só um extra. (E, Alice, p. 5)

Alice afirma ainda que “ela para mim é uma pessoa normal que por acaso é surda e acho que ela está extremamente bem adaptada e desenrascada e até mesmo em termos de oralidade acho que é brutal o desenvolvimento dela.” (E, Alice, p. 9).

A Raquel é assim, uma rapariga como tantas outras, com amigos e amigas, com quem se relaciona e com os quais passa o tempo como qualquer outro jovem da sua idade, com uma pequena diferença, é surda. O que como nos diz Ricardo, também traz vantagens:

(...) já houve várias vezes em que eu lhe disse que o que ela tinha, por vezes, é uma dádiva, porque as pessoas falam e falam de uma maneira tão fácil, e maior parte do tempo não dizem nada de jeito, e eu sou obrigado a ouvir, mas ela não é. Ela não é obrigada a ouvir [ri-se]. (E, Ricardo, p.11)

Seja de que forma for, apesar de todas as barreiras que poderiam existir, a Raquel e os seus amigos são capazes de superar e ver apenas vantagens nas suas

relações, que apreciam e vêem com naturalidade, sem qualquer vestígio de discriminação, pelo contrário, mantendo uma relação de equidade e respeito mútuos.

3.3. *Dialogical self* e transições interculturais entre a cultura surda e a cultura ouvinte

Pertencendo a uma sociedade composta maioritariamente por pessoas ouvintes, Raquel, passou grande parte do seu tempo não apenas com surdos, mas também com ouvintes, que não possuíam qualquer conhecimento de língua gestual portuguesa. Isto significa que nessas situações Raquel teve de fazer um esforço e transitar da cultura surda, para a cultura ouvinte, por forma a ser entendida e a conseguir comunicar. Para melhor compreendermos como se processam estas transições, temos antes de perceber quais as posições identitárias (*I-positions*) que Raquel assume ao longo da sua trajectória de participação ao longo da vida.

Quando os pais de Raquel recorrem, como lhes tinha sido sugerido por um médico, ao uso de um aparelho auditivo, vemos Raquel assumir pela primeira vez uma posição – enquanto surda. Ela rejeita os aparelhos, pois não se assume como ouvinte, não pertence a uma cultura ouvinte. Os pais, aceitando esta situação, centram-se nas aprendizagens e desenvolvimento da filha, esforçando-se para lhe proporcionar as melhores condições possíveis, enquanto pessoa surda. Como refere o pai da Raquel, “o processo de construção de um projecto de desenvolvimento de uma criança que tem, esta diferença (...) tem que começar por um facto que é crucial, e que obviamente é muito difícil, que é aceitar essa diferença.” (E, PdR, p. 3). Ao aceitarem a diferença da Raquel, proporcionam-lhe a estabilidade necessária para que assuma esta posição sem que tal lhe cause conflitos internos.

Esta é uma posição sempre presente no decorrer de toda a trajectória de participação ao longo da vida da Raquel. Durante os seus primeiros anos de vida assume-se como uma *I-position* dominante (Hermans, 1996, 2001, 2003). Contudo, as aprendizagens iniciais a que os pais de Raquel lhe deram acesso – como a leitura labial e a aprendizagem da língua portuguesa escrita - permitiram-lhe, desde cedo, começar a transitar entra a cultura surda, na qual participava de forma legítima (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991) e a cultura ouvinte, participando ainda periféricamente (César,

2013a; Lave & Wenger, 1991), uma vez que não oralizava, apesar de se “fazer compreender com gestos” (CI, DB, MdR, p. 2). A mãe de Raquel conta-nos um pequeno episódio em que é visível a forma como, desde cedo, Raquel afirmando-se como surda, era capaz de dar pequenos passos no sentido de uma transição, aproximando-se da cultura ouvinte:

(...) quando ela ainda não lia pelos lábios, mas já sabíamos que ela era surda, eu às vezes estava a dar aulas ao piano, e ela punha a mão, as mãos, para sentir as vibrações, no piano. E depois procurava o som e procurava a música e ela gostava, e ela dizia-me eu gosto de música e começou a fazer poemas, em língua gestual, mas punha-se em cima de uma coluna com música, mas muito forte, uma coluna de som, para sentir as vibrações e para dizer os poemas mas com música. Isso para mim tinha, era assim uma coisa que xieee, [eleva a mão fechando-a em direcção ao tecto, num movimento circular] me virava do avesso, tinha muito impacto. Tudo aquilo que ela conseguia fazer, para mim tinha um impacto muito grande, porque era surda! (E, MdR, p. 10)

Estes primeiros passos no sentido da transição entre a cultura surda e a cultura ouvinte, são marcantes para os pais. Mas Raquel não se fica por aí, e perante as dificuldades de comunicação com que se deparava, antes de aprender a oralizar, Raquel utiliza a “capacidade que tinha de leitura labial” (CI, DB, MdR, p. 2), juntamente com gestos para conseguir socializar com ouvintes, assumindo assim uma *I-position* (Hermans, 1996, 2001, 2003), enquanto amiga de ouvintes. Mais tarde, com cerca de 12 anos Raquel começa a aprender a oralizar, com a ajuda de um terapeuta da fala, “colocando as mãos sobre as cordas vocais de ouvintes, enquanto estes falavam” de tal forma que “sentia as vibrações” e era capaz de as reproduzir imitando, o que juntamente com o posicionamento dos lábios lhe permitiu começar a oralizar de uma forma perceptível aos ouvintes (CI, DB, Raquel, p. 3).

A oralização, que após aprender “nunca parou de praticar, utilizando-a para se fazer compreender entre ouvintes” (CI, DB, MdR, p. 2) permitiu-lhe então adoptar uma nova posição – Eu enquanto surda capaz de comunicar (oralmente) com ouvintes.

A capacidade de Raquel se posicionar desta forma permitiu-lhe, no início da sua vida, transitar entre a cultura surda e a utilização da sua língua materna, LGP, para a cultura ouvinte, que se apoia essencialmente na oralidade, sem que tal lhe causasse conflitos internos, ou a fizesse sentir-se excluída ou incapaz. No entanto, isso também se deveu ao esforço que os amigos da Raquel fizeram, para a compreenderem e tentarem chegar até ela. O pai da Raquel explica que:

(...) muitas vezes, o que se tem feito, e isto é um erro de milénios, é tentar, há excepções obviamente, que o surdo chegue ao ouvinte. Não, (...), independentemente do esforço que o surdo faz para lá chegar ao ouvinte, é sobretudo o ouvinte que tem de fazer um esforço para chegar ao surdo. (E, PdR, p. 4)

No entanto, como Alfredo refere:

(...) a sociedade em geral o esforço que faz é na RTP2 ter uma cena cá em baixo a traduzir na televisão. E, e pouco mais. Mesmo, em inglês, já encontramos algumas legendas que são feitas para surdos, de filmes, que têm umas descrições extra além do que eles estão a dizer, do ambiente, do som, da música. Mas nós cá não temos nada disso, nem temos grandes investimentos na comunidade surda. Eles acabam, eles acabaram por ter que ir avante e criar as próprias estruturas, as próprias associações, as próprias escolas e estão muito bem hoje em dia, estão bastante desenvolvidos, têm feito um trabalho brutal, mas, não sei até que ponto com grande apoio da sociedade, ou do país. (E, Alfredo, p. 6)

Jaime dá ainda um exemplo mais concreto da desadequação da sociedade em relação às necessidades e características dos surdos:

por exemplo, o IKEA, não está adaptado a surdos. Tu tens de tirar uma senha para ir comer, e às vezes não têm o número [refere-se à placa electrónica com o número da senha], as pessoas chamam pelo número. Por exemplo, se houver um incêndio. Tu ouves tinini e eu? Vou ficar sozinho? Imagina que estou no quarto de banho. Fico ali sozinho? Como é que eu sei? (E, Jaime, p. 4)

Talvez por isso nos deparemos em Portugal com uma “comunidade [surda] muito fechada” (E, Alice, p. 6), uma vez que a sociedade em geral está tão pouco adaptada. É nesse sentido que Alice nos faz um desafio, com o intuito de mostrar algumas das lacunas da sociedade perante os surdos:

Experimenta ir a um cinema sem som, e depois diz-me o que é que aconteceu no cinema. Sobre o que é que era o filme. Experimenta ver o telejornal, sem ser o da RTP 2 e depois diz-me quais eram as notícias. Experimenta ver a telenovela ou o *big brother* e depois explica-me o que é que aconteceu lá. (E, Alice, p. 8)

Acrescenta ainda, a dificuldade de “ir aos serviços de segurança social, sendo surdo.” (E, Alice, p. 12). Estas barreiras dificultam aos surdos a transição entre a cultura surda e a cultura ouvinte, uma vez que o esforço feito é na maioria dos casos unilateral, sendo realizado pelo surdo.

Torna-se então relevante a procura de outras formas de comunicação que sirvam de ponte entre estas duas culturas distintas. E aqui as actividades extracurriculares que

os pais de Raquel lhe proporcionaram ganham importância, pois como a mãe da Raquel refere:

(...) o desporto para ela sempre foi uma coisa libertadora. É uma espécie de comunicação. Ela pelo desporto conseguia comunicar com pessoas com quem não conseguia falar. Isso é muito importante. E além disso, ela tem muita energia, ela sempre foi muito... Sempre gostou de desportos ao ar livre, escaladas, ski na neve... Porque ela gosta da natureza, sobretudo por causa disso. Ela entende a natureza, os surdos entendem a natureza de outra forma, e sempre foi importante. (E, MdR, p.15)

Encontramos neste excerto também a evidência de uma outra *I-position* – Eu enquanto pessoa que gosta de comunicar, eu como pessoa que gosta do ar livre. Essa sua vontade de comunicar e a energia de que a sua mãe fala impulsionaram nela um desejo de conseguir mais, de não se limitar simplesmente à língua gestual e às relações com outros surdos mas antes ultrapassar as barreiras e transitar entre culturas. Como Alice refere:

(...) uma pessoa surda vai ter que lidar com os dois mundos, não pode só ficar fechada na comunidade surda. E, e se calhar vai ter que aprender a lidar com as cabeçadas que vai ter que dar e, e quanto mais cedo melhor. (E, Alice, p. 10)

É aqui que encontramos uma grande diferença entre Raquel e a maioria dos surdos em Portugal:

(...) a maior parte dos surdos vive rodeado de, vive inserido numa comunidade surda, em que os principais amigos são surdos e eu acho que isso não é o que acontece com a Raquel. A Raquel sempre foi muito estimulada em estar em escolas de ensino regular, e então a maioria dos amigos dela são ouvintes. Então ela naturalmente tenta comunicar a maior parte do tempo oralmente. (E, Alice, p. 3)

No entanto esta diferença entre Raquel e os demais surdos advém mais uma vez das aprendizagens a que teve acesso, e à capacidade de oralização que domina, pois como nos explica Alice:

Trabalhei com surdos e estagiei com surdos e nunca, nunca tive problemas. É verdade que eles ficavam sempre sentados numa mesa, que era a mesa dos surdos, mas também a verdade é que se eu me sentasse numa mesa cheia de holandeses eu não ia perceber nada do que eles iam dizer e nunca ia se calhar procurar uma mesa de holandeses para me sentar à hora de almoço. E como ninguém sabe língua gestual, eles também não procuram as pessoas, porque se fosse ao contrário eu também ia sentir-me um bocado excluída porque não ia perceber a conversa que se estava a passar. Então é normal que eles se juntem em grupo e fiquem fechados, porque a comunicação entre eles é fluída. (E, Alice, pp. 6-7)

Ricardo a propósito disso refere ainda que:

(...) é um desafio para ela [a Raquel] falar com as pessoas ouvintes, mas para as pessoas ouvintes também é um desafio e isso é uma coisa que deve cativar e não afastar porque, porque o ser humano é um ser social, precisa de comunicar. Quantas mais diversas maneiras arranjar de comunicar, pah, melhor nos vamos entender. Se não nos entendemos desta maneira, entendemo-nos de outra, pronto. (E, Ricardo, p. 6)

Mais uma vez aqui é patente a falta de adequação. O geral desconhecimento de língua gestual portuguesa por parte dos ouvintes cria muitas barreiras à transição entre a cultura surda e a cultura ouvinte, contribuindo para o enclausuramento das comunidades surdas em si próprias. Contudo com a Raquel passa-se algo diferente, “ela no fundo não se sente... Não se sente minimizada em relação às pessoas que não são surdas. E ela tenta acompanhar e domina bastante bem a língua portuguesa, sem ser a LGP, e faz uso disso.” (E, Alfredo, p. 2), transitando da cultura surda para a cultura ouvinte, apresentando-se enquanto participante legítima em ambas (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991).

Porém é preciso não esquecer que a posição da Raquel enquanto surda nunca se desvanece. Apesar de cada vez mais estar inserida numa comunidade maioritariamente ouvinte, nunca perde a sua identidade surda. Como nos lembra Ricardo:

(...) ela fala uma segunda língua comigo, ela não fala a sua primeira língua. Era como eu falar o Inglês contigo não ia ser tão fácil, não ia ser tão fluido. Nós íamos entender-nos mas aquele conforto, aquele real à vontade, pronto. Não é que seja limitante, mas ela já desabafou comigo muito e disse – pah, já tenho saudades de falar... através de língua gestual, sim. (E, Ricardo, p. 3)

Este excerto dá-nos um dado relevante. Apesar da Raquel ser capaz de transitar entre estas duas culturas de forma autónoma, e se mostrar sempre alegre e bem disposta, isso não quer dizer que, após uma fase inicial em que não sentia a diferença de uma forma tão marcada, não passe por conflitos internos, nem que não encontre barreiras ou sinta desconforto. Pelo contrário, isso mostra que ela é capaz de superar as barreiras e resolver os seus conflitos, minimizando o desconforto e a discriminação, que poderia sentir por ser surda numa sociedade de ouvintes.

O episódio que melhor ilustra a capacidade de transição de Raquel e as posições legítimas que assume, enquanto participante na cultura ouvinte, ocorre quando esta se encontra com alguns amigos e a certa altura um deles pega num telemóvel, com ligação

à internet e coloca um vídeo. O vídeo mostrava “um gato que estava à janela a ladrar e que ao olhar para trás, vendo o dono a filmá-lo, começa a miar, como é habitual os gatos fazerem” (O, DB, Raquel, p. 5). Ao esclarecer a Raquel do que se tratava, um dos seus amigos explicou “que o gato ladrava e depois miava” acompanhando o vídeo, lentamente com os sons, “enquanto os restantes [o] reviam” fazendo “ «Ão ão ão», «miau miau miau» – no preciso momento em que a transição acontece” (O, DB, Raquel, p. 5, aspas no original). Raquel no entanto surpreende todos ao pegar no telemóvel. Esta “reinicia o vídeo e coloca o dedo sobre a coluna e, imitando o gato começa – «Ão ão ão» – mudando para – «miau miau miau»” (O, DB, Raquel, p. 5, aspas no original), no preciso momento da transição. Repete este procedimento até estar satisfeita, devolvendo o telemóvel e sorrindo de satisfação. Raquel mostra aqui uma capacidade tal de adaptação e de transição para uma cultura que não é a sua, que é capaz de participar nessa cultura de igual para igual com ouvintes, apesar das barreiras com que se depara. Esta sua capacidade permite-lhe então promover a equidade nas suas relações, tanto com surdos como com ouvintes.

O pai da Raquel explica-nos que “Hoje a Raquel está incluída e só está com ouvintes praticamente. É raro estar com surdos, pela vida que seguiu e pela forma como está.” (E, PdR, p. 15), ou seja, transitou da cultura surda para a cultura ouvinte, onde hoje em dia participa mais activamente. Diz-nos ainda que:

(...) se tivermos surdos que conseguem ter níveis de desenvolvimento intelectual, capacidades como cidadãos muito semelhantes ou iguais à maior parte dos ouvintes, e há muitos ouvintes que têm limitações como todos sabem, teremos de ter muito menos problemas na aceitação da surdez e da questão da surdez. (E, PdR, p. 6)

Por outras palavras, se a questão da surdez for aceite, então a adequação aos meios e a forma de pensar a sociedade terá muito mais em conta as características dos surdos. Alfredo afirma que esta situação deriva dos ouvintes terem:

(...) falta de informação, falta de conhecimento, é também não estarem habituados à situação, nem se põem no papel de alguém que não ouve e, como estávamos a falar, a sociedade não tem grande respeito, não ajuda muito. Acho que falta ali um bocadinho de sensibilização para os dois lados, um bocadinho de interajuda dos dois lados. (E, Alfredo, p. 9)

É necessário um esforço de parte a parte. Como a mãe da Raquel refere, “O surdo tem que ser integrado, sim e eu agora vejo que sim, com o caso da Raquel (...).

Tem que ser integrado, mas só depois da base toda feita, do ensino bilingue.” (E, MdR, p. 4). E os ouvintes precisam de aprender mais sobre a surdez, desmistificando assim os preconceitos já tão enraizados na sociedade.

Mostrando uma vez mais a valorização pela posição da Raquel enquanto surda e contrariando a visão dominante a que se assiste em relação aos surdos, o pai da Raquel afirma que um surdo pode ser feliz, como um ouvinte (CI, DB, PdR, p.12). Consegue atingir o mesmo que um ouvinte. No fundo “os surdos são iguais a todos nós ouvintes, com uma única diferença, não ouvem.” (E, PdR, p. 2).

Deparamo-nos ainda com um último dado que nos parece importante apresentar. Ao entrevistarmos Raquel e visto que, por vontade expressa dela, não esteve presente qualquer intérprete, perguntámos qual o motivo dessa decisão. A interacção seguinte mostra a sua posição em relação a este assunto:

165. E – Tu não quiseste uma intérprete de LGP aqui na entrevista, porquê?

166. R – Porque nunca iria traduzir bem o que eu digo!

167. E – Porquê? Porque é que achas isso?

168. R – Eu prefiro uma comunicação directa. Os intérpretes são muito bons para miúdos surdos. Só que a língua gestual portuguesa não é igual, tão igual à portuguesa. Não chega. Não tem quase nada a ver. Agora, cada vez mais, tem, mas mesmo assim nunca é igual, é difícil, por isso eu tenho de ver o que ela percebeu, ou o que tu percebeste. Estás a perceber? Por isso, eu prefiro falar directamente. Não preciso, como quando falo com os professores, não preciso de mais ninguém. O intérprete tem o curso de língua gestual portuguesa, mais nada. Não tem o curso de biologia, não tem o curso de química, não tem o curso de medicina.

169. E – Achas que é falta de habilidade deles? Achas que são os intérpretes que não sabem falar bem LGP? Ou é um problema da LGP?

170. R – Ah. Para mim, o problema tem a ver com o curso de intérpretes porque...

171. E – São três anos, e há dez anos.

172. R – Exactamente! Para veres a diferença, antigamente os intérpretes eram aqueles que tinham um irmão, um pai surdo, que cresceram com eles. Têm vocação para aquilo. Eles traduzem bem, mesmo que não tenham muita habilidade. Eles sentem como os surdos. Eles identificam-se com eles.

173. E – É uma língua materna também?

174. R – Exactamente! Exactamente! Agora, qualquer pessoa pode ir para a

faculdade... Com média de 11, qualquer pessoa pode entrar. Então não é como antigamente, agora não se percebe nada do que dizem.

(E, Raquel, p. 13)

Esta interacção ilustra como a questão da surdez é tantas vezes vista apenas através do olhar de ouvintes. A forma descuidada como é transmitida a língua gestual portuguesa, como uma matéria apenas, sem que exista todo o sentimento que esta possui por trás torna-a numa língua descaracterizada. Mais uma vez aqui está patente que o esforço de transição entre culturas parte maioritariamente do surdo, uma vez que mesmo à língua gestual é dada pouca importância. É também notória nesta interacção a dominância da posição da Raquel enquanto surda, que participa de forma legítima na cultura ouvinte e, por isso mesmo, tem uma voz e poder suficiente para reivindicar os seus direitos e dizer que há coisas que precisam de ser mudadas.

3.4. Mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment*: Eu consigo! Eu posso!

Os três pontos anteriores – as aprendizagens iniciais, a socialização alargada e a transição entre culturas – consistiram em mecanismos de *inter-empowerment* ou resultaram da sua interiorização, em mecanismos de *intra-empowerment*. Por outras palavras, as actividades e aprendizagens que, em primeiro lugar, os pais, sendo as pessoas com mais poder na vida de Raquel, lhe proporcionaram no início da sua vida, facilitaram a inclusão da Raquel (Apple, 1995), permitindo-lhe ganhar ferramentas, das quais posteriormente se apropriou, sendo capaz de as usar autonomamente, de forma a garantir a sua inclusão, ou seja, a participação legítimas em diversos contextos, cenários e situações (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991).

Como afirma o pai da Raquel, “o que permite a evolução, o conhecimento, é a comunicação.” (E, PdR, p. 2). Nesse sentido, e relativamente aos surdos, a mãe da Raquel refere que “a coisa fundamental, logo de início, é dar o «banho gestual», e a maior parte dos pais não aceitam isso. Querem que os filhos falem como os outros” (E, MdR, pp. 3-4). Esta negação da língua gestual e a insistência pela oralização dos surdos, em fases precoces, coloca um problema, como expõe o pai da Raquel:

(...) se eu tenho aulas na escola em língua gestual, mesmo que as tenha em língua gestual, e chego a casa e não tenho comunicação, porque os meus pais, os meus familiares ou mesmo os animais, não me entendem... Quando eu digo os animais, o cão em casa, percebia língua gestual e portanto reagia aos sinais que se lhe faziam. Não era preciso dizer senta, para ele perceber que tinha de se sentar. Ou seja, se na casa, onde a criança vai depois da escola, não tem comunicação alguma, ou quase nenhuma, se ele não percebe praticamente nada, não está a ser aceite, a criança, e obviamente os pais não as estão a aceitar na sua diferença. (E, PdR, pp. 3-4)

Ao aceitarem a diferença da Raquel, os seus pais centraram-se na sua educação enquanto surda. Ao fazerem-no, proporcionaram à Raquel, o acesso a mecanismos de *inter-empowerment* que ela rapidamente apropriou e começou a usar de forma autónoma, como podemos ver no seguinte excerto:

(...) a partir do momento em que sabemos da surdez, do momento em que decidimos que vamos trabalhar com a língua gestual, apercebemo-nos que, desde que começamos a falar língua gestual em casa até quinze dias depois há uma mudança enorme no comportamento da nossa filha. E essa mudança foi passar do ruído da incompreensão “haaan haaan haaan”, para o normal. Deixou de fazer este ruído. Isto durou quinze dias. Começa-se a falar língua gestual, consegue perceber, quer ir, para ir, se quer ir à casa de banho, se quer água, se quer comer, se quer brincar com o cão, o que é que pode, o que é que não pode fazer. É o básico, mas percebe e como percebe, faz. Da mesma maneira começa a usar esses sinais, e ainda nem falo de uma língua, para transmitir aquilo que quer, portanto começa a haver compreensão, começa a haver comunicação, e nessas circunstâncias começa a evoluir. (E, PdR, p. 4)

A primazia dada à comunicação, por meio gestual, permitiu a Raquel começar a compreender o mundo à sua volta e começar a estabelecer relações com a sua família, na qual todos a compreendiam. Tal como Alice afirma, “a comunicação é muito importante e podermos estar todos sentados numa mesa numa noite de natal e podermos todos comunicar uns com os outros e que nunca ninguém fique de fora... É muito importante.” (E, Alice, p. 9). No entanto, a comunicação não pode apenas resumir-se à comunicação familiar. Aqui entra outro mecanismo de *inter-empowerment* que os pais proporcionaram a Raquel, pois como nos conta o seu pai:

A Raquel era muito pequena, quando dizia que queria água, eu dizia-lhe, se não te importas vai pedir ao senhor. Obviamente o apoio que dava era fazer o sinal a dizer o que é que queria. Mas era a Raquel que ia lá pedir, e pedia, apontava, fazia o sinal de beber e perguntavam-lhe se era água que queria, mostravam-lhe e ela dizia que sim e as pessoas entendiam e conseguia ter sucesso. Ora, isto são pequenos passos, pequenos exemplos de estímulos que são importantes para ganhar confiança e para a satisfação e perceber que os outros compreendem aquilo que se está a dizer. Claro que às vezes o apoio, como é que era o apoio? Era eu que fazia sinal ao empregado e dizia-lhe água, se houvesse alguma dificuldade maior. Água, sumo ou alguma coisa, quando havia uma dificuldade maior. Na maior parte das vezes nem sequer houve necessidade deste apoio, ou desta intervenção. (E, PdR, p. 16)

Estes pequenos incentivos proporcionaram ainda à Raquel o seu primeiro contacto com pessoas ouvintes que nada sabiam de língua gestual e com as quais, através de gestos e às vezes com uma ajuda discreta dos pais, conseguia comunicar e sentir-se compreendida. Este é também um mecanismo de *inter-empowerment*, usado pelos pais, que tem implícita uma mensagem importante, com grande influência no futuro da Raquel – Tu consegues comunicar com ouvintes.

As actividades em que Raquel participava também lhe proporcionavam o acesso a outros mecanismos de *inter-empowerment*, como o seu pai refere, “Eu a dançar posso estar a comunicar, eu a falar posso estar a comunicar, eu com língua gestual posso estar a comunicar, eu com linguagem corporal posso estar a comunicar” (E, PdR, p. 2). E foi através de gestos e da linguagem corporal que a Raquel começou a relacionar-se com outras crianças, ouvintes (CI, DB, MdR, p. 2). Como o pai da Raquel afirma:

(...) as actividades extracurriculares podem ser imensas. Têm é que ser criativas e apelativas para um surdo. Esta é a grande diferença. E o que é que eu digo, obviamente se é surdo e nesta fase de desenvolvimento, portanto na fase inicial do projecto de desenvolvimento de uma criança que é surda, ainda com imensas limitações a nível de comunicação, portanto, a comunicação é, exclusivamente corporal e gestual, ainda não há nenhuma oralização, ou muito pouca e, a nossa comunicação, a leitura labial também ainda é muito pequena. Temos que, sendo surdo, encontrar processos, de ser apelativos, através de órgãos que não são o da audição. Isto não significa que não se agarre numa guitarra e que ela não toque na guitarra para sentir que está a vibrar, ou que não pegue num tambor e não sinta a vibração da música (E, PdR, p. 16)

É por isso necessário compreender a perspectiva da criança surda e pensar quais as formas apelativas de se mostrar o mundo à criança, de uma forma que seja apelativa, mesmo em silêncio. Foi por isso que os pais da Raquel optaram por:

Viajar, mostrar[-lhe] o mundo, dar[-lhe] a conhecer outras culturas. Marrocos, Turquia. Não deixam de ser formas bastante diferentes daquilo que acontece na Europa Ocidental ou nos Estados Unidos. O exótico de Marrocos ou da Turquia são extremamente apelativos, na minha óptica, e por isso apostei nisso, para uma criança que tem que ver o mundo de uma forma diferente. Todas as actividades foram um pouco conduzidas nesta perspectiva. Eu muitas vezes pus-me no papel do surdo. Calcei os chinelos do surdo e disse, se eu fosse surdo como é que eu veria isto. E acho que esta é outra diferença e que tem a ver com a tal questão que falei no início da aceitação. Se eu não aceito, eu não consigo calçar os chinelos. Se eu calço os chinelos e começo a tentar ver como é que eu gostaria de ver o mundo, como é que eu consigo ver o mundo se tiver esta limitação, consigo ir encontrando formas de ser apelativo e de conseguir captar a atenção. (E, PdR, p. 17)

No entanto, é em primeiro lugar, como nos diz a mãe da Raquel:

(...) fundamental o «banho de língua gestual», para eles perceberem o mundo. Depois a estruturação, a construção diária. Por exemplo, é muito importante que eles comecem a ler e a escrever, logo que é percebido, que fazem exames e que é percebido que eles são surdos. Eles têm que aprender logo aí a... A não ser que seja um bebé não é? A Raquel, aos dois anos já sabia ler e escrever. Escrever no computador porque ela não tinha a coordenação para [escrever manualmente]. Mas aprendeu logo a ler, para quê? Para conseguir estar ao nível depois de aprendizagem, quando chegasse à idade, à faixa etária da aprendizagem. (E, MdR, p. 4)

A Raquel teve então acesso a ferramentas de comunicação que lhe permitiram compreender o mundo. Mesmo quando ia viajar e conhecer novas culturas, novas formas e estilos de vida, a Raquel era capaz de compreender o que via, pois era estimulada e apoiada nesse sentido. Raquel tornou-se em pouco tempo capaz de compreender o mundo e de utilizar a LGP de forma autónoma, para comunicar com os pais e com os amigos mais próximos.

Retomando o episódio contado pelo pai da Raquel, referente ao início da aprendizagem da língua portuguesa por parte da Raquel, que expusemos acima (página 53), em que esta todos os dias ia aprendendo uma palavra nova, com a ajuda do computador. Esta foi uma aprendizagem importante, um mecanismo de *inter-empowerment* que uma vez internalizado em mecanismo de *intra-empowerment* permitiu a Raquel não só ser capaz de ler e escrever fluentemente em língua portuguesa, mas que também lhe permitiu começar a relacionar os movimentos dos lábios às palavras e desenvolver a sua capacidade de leitura labial. Talvez por isso o pai da Raquel afirme que:

(...) a leitura e a escrita foi essencial para o desenvolvimento. E portanto, da língua gestual conseguiu-se passar para a leitura e para a escrita. Isso permitiu criar a paixão pela leitura na Raquel. Quer eu quer a [Mãe da Raquel], lemos muito e portanto, isso de certa forma, induziu na Raquel hábitos de leitura. No início aqueles livros recortados que têm muitos bonecos e têm palavras e bonecos. Mas permitiu-lhe autonomia ao ler esses pequenos livros. Não tínhamos de ser sempre nós a ler a história e a dizer-lhe em língua gestual. Permitiu começar a ganhar autonomia num processo crescente de autonomização da leitura, da interpretação. Porque não basta ler. A literacia tem de ser funcional, para se chegar realmente mais longe. Porque para um surdo, essa poderá ser uma das grandes diferenças em relação ao ouvinte, tem que fazer muito auto-estudo nas condições actuais e portanto tem de ter uma grande autonomia e capacidade de interpretação, daquilo que lê e de assimilação, para conseguir ter sucesso. (E, PdR, p.12)

Mais uma vez os pais da Raquel, ao incutirem na filha o gosto pela leitura e ao ajudarem a que desenvolvesse a sua capacidade de interpretação, dão-lhe acesso a mecanismos de *inter-empowerment*, que interioriza em mecanismos de *intra-*

empowerment, quando começa a ler de forma autónoma, quando começa a fazer as suas interpretações e se sente capaz de ler sem necessitar de ajuda de ninguém para compreender o que lê. Esse factor foi bastante relevante no futuro da Raquel, como explica a sua mãe:

(...) eu vi que a Raquel com aquela estrutura que foi dada desde os dois anos e ela sabendo português e sabendo ler, a Raquel começou a ler desde muito cedo. A Raquel lia tudo, com uma curiosidade de saber, porque precisamente lhe foi dado, as ferramentas, o português, a língua gestual e a leitura precoce. (...) E como isso lhe foi dado, ela lendo desde pequenina, conseguiu construir na cabeça dela um português de tal forma, que ninguém, nem na escola, nem no 12.º ano, nem na faculdade podia tocar. Portanto ela tinha o português. Isto é fundamental, não é? É sempre o argumento, é – aí o surdo não sabe português, não pode entrar na faculdade – e portanto nós, eu preparei-a e preparámos, na família, já a visionar o percurso dela para a faculdade. Porque é assim, ela é surda, mas tem que ser igual aos outros nesse aspecto. Ela tem que ter direito a ter um curso superior, não é? (E, MdR, p. 7)

Foram os mecanismos de *inter-empowerment* a que Raquel teve acesso durante a fase inicial da sua vida que mais repercussões tiveram no seu futuro. Foram esses que permitiram aos pais começar a pensar que era possível chegar aos mesmos níveis a que chegavam crianças e jovens ouvintes. Como nos diz o pai da Raquel, “em termos de conhecimento, acredito que possam chegar aos mesmos níveis, desde que lhes dêem as condições para lá chegarem” (E, PdR, p. 2). E essas condições – ou o acesso a mecanismos de *inter-empowerment* – foram asseguradas a Raquel, desde muito cedo. Tal como a mãe da Raquel afirma:

A família foi muito importante, estou convencida disso. A Raquel é o que é, não só porque também é inteligente e é esperta, mas também porque teve as bases todas certas, para ser o que é, e porque teve uma família que a acompanhou muito. (E, MdR, pp. 15-16)

Vemos isso mesmo quando o pai refere que:

A Raquel começou rapidamente a escrever bem, mas havia pequenas coisas, eu ia, não era corrigir, era explicar o que é que era, e portanto percebendo e não cometendo novamente o mesmo erro porque percebia, quais eram as diferenças e as subtilidades da língua, a interpretação. (E, PdR, p. 20)

Ou seja, as capacidades da Raquel foram sempre potencializadas e desenvolvidas pelo esforço que os seus pais fizeram nesse sentido. Os seus pais procuraram sempre potencializar as suas capacidades, não fazendo as coisas por ela, mas dando-lhe as ferramentas para que ela as conseguisse fazer de forma autónoma.

Começamos a ver sinais dos resultados desse esforço por parte dos pais, e da forma como Raquel se apropriou dos mecanismos de *inter-empowerment*, passando estes a *intra-empowerment*, quando Alfredo refere que:

(...) ela tem também mais apetência para comunicar com ouvintes. Aliás, a diferença grande que se nota, até mesmo por escrito, eu falava na net com essas colegas de turma [surdos] e, epah, as calinadas que eles dão no português são horríveis. Até mesmo por escrito às vezes é difícil perceber o que eles nos estão a querer dizer. Com a Raquel não há esse problema, se eu falar com ela por escrito, e não souber que ela é surda, nem descubro. Porque ela tem um discurso em português bastante bom e fluente, e acho que isso torna as coisas muito mais fáceis. É o domínio que ela tem da língua portuguesa. (E, Alfredo, p. 10)

O domínio do português por parte da Raquel é de tal forma alargado, que mesmo com as dificuldades de oralização, “Ao fim de um bocadinho nem nos apercebemos que estamos a falar com alguém que não ouve.” (E, Alfredo, p. 3). Como a mãe de Raquel conta:

ela está-se a recusar muito à língua gestual. Portanto, ela estruturou-se, entrou no português, integrou-se, e saiu um bocado da comunidade surda. Porque a comunidade surda para ela, depois, deixou de a satisfazer. Satisfez enquanto, estruturante, digamos, enquanto via amigos e professores, e pessoas iguais a ela, mas depois, quando começou a ver que ela queria mais de algo, que eles não tinham, nem queriam, nem podiam lá chegar, por ela sempre foi ambiciosa. Ainda bem, tinha a estrutura para isso. Ela começou a deixar a comunidade surda. Disse ora bem, isto não me satisfaz. Nem a própria língua. Ela começou a dizer que a língua gestual é insuficiente para aquilo que ela, aprendeu e que sabe. A língua gestual de facto é, é limitada. Tem que se inventar muito mais. E por isso ela saiu um bocado da comunidade surda (E, MdR, p. 9)

Sendo uma língua recente (reconhecida em 1997 pela Assembleia da República), a língua gestual portuguesa é ainda uma língua em construção. Raquel mostra mais uma vez a sua autonomia quando decide que para atingir os seus objectivos e conseguir chegar onde deseja precisa de mais do que a língua gestual portuguesa e começa a investir na oralização como forma privilegiada de comunicação. Raquel começa a mostrar que consegue fazer opções e tomar decisões de forma autónoma que lhe permitam atingir os objectivos a que se propõe. Como Jaime refere “a Raquel é muito persistente e eu também sou muito persistente, e acabámos por nos dar bem por causa disso. Porque nós quando temos um objectivo alcançamo-lo, (...) conseguimos os resultados finais, vamos até ao fim” (E, Jaime, p. 3). É através dessa persistência e capacidade de tomar decisões que inferimos a utilização dos mecanismos de *intra-empowerment* por parte da Raquel. De tal forma que é capaz de superar os obstáculos,

mesmo quando se depara com evidências claras de discriminação, como nos conta o seu pai ao referir que:

A sociedade é que cria muitas vezes os deficientes, não permitindo que as pessoas se desenvolvam, criando constantemente barreiras. As barreiras, podem não fazer por mal, mas quando diz que um surdo não atinge os níveis superiores de inteligência, quando uma pessoa entrega, no final do 9.º ano, em que é uma das melhores alunas ou a melhor aluna do 9.º ano de uma escola que têm ouvintes e surdos e que entregam um manual com... Um manual não, um *dossier* com uma série de cursos técnicos. Nos quais a mão é fundamental. São nobres, são tudo funções nobres, mas em que não se acredita, quando se entrega, perante uma evidência, quando se entrega este *dossier*, como quem diz tu és muito inteligente mas tens que ir fazer um curso destes porque é este o teu futuro, está-se sempre a limitar. As pessoas têm de ter uma força interior muito grande, para dar o salto e dizer não, não é isto que eu quero, eu vou conseguir mais qualquer coisa. Eu tenho que ir por outro caminho. Isto é um exemplo mas há mais. (E, PdR, pp. 9-10)

Raquel faz exactamente isso, segue o caminho que pretende e que lhe permite chegar aos seus objectivos, contando com o apoio dos pais, mas seguindo em última análise a sua vontade, pois como diz a sua mãe:

A vida não é fácil, não é? Isso foi uma coisa que eu sempre expliquei aos meus filhos. A vida não é fácil, não nos podemos refugiar, não podemos contornar os obstáculos. Nós temos que ultrapassar os obstáculos. Vamos para luta, vamos tentar, vamos tentar fazer. Se não der não deu, paciência. Eu sempre disse assim, olha não estudes mais, deixa estar, não estudes mais. Olha não, não te esforces. Olha pronto, não consegues, não consegues. Eu também sempre disse isto, e ela detestava que eu dissesse isso então... Eu nunca dizia, vai estudar, vai estudar! (...) [Dizia] Ok, queres ir para a luta? Vamos. Não queres? Não vamos. Pronto. Sempre foi assim. E ela sempre escolheu o ir para a luta. (E, MdR, p. 14)

Fica assim patente a vontade e persistência da Raquel no seguimento dos seus objectivos, procurando ser cada vez mais autónoma. O pai da Raquel afirma que:

(...) os médicos foram essenciais e são essenciais, os protésicos também, foi uma experiência que se fez, os intérpretes, os terapeutas de fala, são todos essenciais. Mas, o surdo tem que ser independente disto tudo, o surdo tem que ficar autónomo, tem que viver completamente autónomo. (...) E eu não defendo que, uma criança surda, um jovem surdo, um adulto surdo, ande sempre com um intérprete atrás. Ou seja, ou temos um interprete que é engenheiro e pode ajudar na faculdade a interpretar, porque percebe o que lá está a ser dado, a nível da matemática, da física, da química, do que for. Ou temos um intérprete que é médico ou psicólogo e pode ajudar um surdo, se estiver numa faculdade de medicina, ou de psicologia ou do que seja. (...) a maior parte dos intérpretes não terão conhecimentos, nem têm depois gestos, para traduzir conceitos que são ministrados numa faculdade de engenharia, numa faculdade de medicina, numa faculdade de psicologia, a um surdo. Por isso eu penso que um surdo deve ter o máximo de autonomia. (E, PdR, p. 14)

De outra forma:

Imagine que me tinha dedicado à carreira e que me tinha dedicado muito pouco à Raquel. Portanto, um pai ausente, um pai absentista em relação à educação. Mas que tinha ganho muito dinheiro e que hoje tinha uns milhões no banco, uns milhões de euros. E um dia morria e deixava uns milhões de euros a uma pessoa que, desculpem, seria de acordo com a sociedade, deficiente, e portanto provavelmente seria facilmente enganada por esta sociedade que se soubesse que ela tinha milhões de euros iriam tentar dar-lhe todas as golpadas, Até haveria pessoas que iriam tentar aprender língua gestual para lhe tentar dar umas golpadas. A opção que segui foi a Raquel ser autónoma. Não depende de implantes, não depende de próteses, não depende de terapeutas de fala, para o seu dia-a-dia. Está agora a fazer terapia de fala para melhorar a sua articulação e capacidade de oralização. Não depende de intérpretes, está a fazer a faculdade sem ter intérpretes. (E, PdR, p. 13)

A Raquel mostra assim a sua capacidade de superação e de atingir os objectivos a que se vai propondo, mostrando que consegue, que é capaz, que é, como diz um dos seus professores “um verdadeiro [faz uma pausa à procura da palavra certa] buldózer de dificuldades!” (E, Professor actual, p. 6).

3.5. Percurso escolar até ao final do ensino secundário

Quando entrou para o 1º ano do ensino básico Raquel “sabia escrever, falava LGP fluentemente e era já capaz de fazer leitura labial” (CI, DB, MdR, p. 3). Como o pai da Raquel conta:

(...) a Raquel no ensino básico foi para uma escola de surdos, basicamente. Primeiro esteve ali numa escola na [localidade] e depois fez a 1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª classes, ou o 1.º ciclo e depois o 1.º ano do segundo ciclo no Instituto [nome do instituto]. Portanto, é uma escola com muitos surdos e uma escola de surdos de referência. (E, PdR, p. 17)

Aí, tal como a mãe de Raquel explica, as aulas eram leccionadas:

(...) por surdos, e não por ouvintes, dad[as] por surdos em língua gestual, para eles perceberem tudo, e depois da parte da tarde, ou vice-versa, [eram leccionadas] em português, por ouvintes, por professores ouvintes. E só assim é que isto funciona, e eu consegui, conseguimos, na escola que isso fosse adoptado. E foi adoptado com um grupo, e um grupo que pronto, cresceram no bilinguismo, com as duas línguas simultaneamente. (E, MdR, p. 4)

Este tipo de ensino, o ensino bilingue – que consiste claramente num mecanismo de *inter-empowerment* – permite mais tarde que Raquel seja capaz de transitar de forma autónoma entre a cultura surda e a cultura ouvinte, participando de forma legítima em

ambas (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991) – inferimos então através dessa transição a utilização dos mecanismos de *intra-empowerment*. Contudo:

Ela estava um bocado fechada, e o mundo dela, quando ela andava nas escolas especiais, escolas de surdos, o mundo era muito fechado. Ela queria mais, ela queria conhecer, ela sempre teve uma curiosidade enorme, Quando ela começou a abrir esse mundo, para ela teve um impacto muito grande. Quando ela disse mãe eu vou-me integrar, ela disse-me isto no 6.º ano, portanto ela tinha quê? No 6.º ano tinha 11. Ela disse mãe eu vou integrar uma turma de ouvintes, eu disse não, disse não, não vais integrar, não vais porque tu vais aprender nas turmas de surdos com professores surdos e depois um dia, já vais ter grandes chatices em ir para escolas em que não há acompanhamento para surdos. E ela disse não, não, eu vou-me integrar, já tratei de tudo. E pronto, isso teve um grande impacto na vida dela, porque eu de facto vi a vida dela a abrir, e começar a ter amigos ouvintes foi muito importante, porque ela não tinha. (E, MdR, pp. 10-11)

Também o seu pai realça esta questão:

(...) no 5.º ano, quis ir para a [nome da instituição]. Portanto começa aí o processo de autonomização, e aí é importante as referências. Porquê? Porque havia um miúdo da turma dela, que tinha uma irmã mais velha também surda, portanto, ele surdo e a irmã surda, e que tinha ido para a [nome da instituição]. E a Raquel a certa altura, começa a falar na [nome da instituição] e no 6.º ano decide ir para a [nome da instituição]. Penso que foi no 6.º ano. E portanto a partir do 6.º ano vai para uma escola que tem muito mais ouvintes do que surdos. Tem alguns surdos, mas são sobretudo ouvintes. No Instituto [nome do instituto] há um número significativo de surdos e portanto, no início é um processo em que está, sobretudo com surdos. Depois passa por uma fase em que tem surdos e ouvintes, progressivamente vai conquistando autonomia e no 9.º ano inclusivamente pediu para deixar de ter intérprete. Passou a preferir, porque a sua auto-estima o permitiu, porque as suas capacidades de leitura labial, as suas capacidades de auto-estudo já lhe permitiam e portanto, preferiu em vez de estar a olhar para o intérprete e para o professor em que não olha para o professor nem olha para o intérprete e anda ali um bocadinho perdida, disse não, eu prefiro estar só a olhar para o professor. (E, PdR, pp. 17-18)

Também neste dois excertos são visíveis mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment*. Os mecanismos de *inter-empowerment*, são observáveis no apoio que os pais lhe concedem na transição gradual que vai fazendo, dando-lhe todas as ferramentas para que consiga, de forma autónoma, ir atingindo os objectivos, e também superar os obstáculos que vão surgindo ao interagir e participar, cada vez mais autonomamente, nos contextos, cenários e situações em que predominam os ouvintes. Contudo a capacidade de Raquel tomar decisões acerca do seu futuro, permite-nos inferir o recurso aos mecanismos de *intra-empowerment* interiorizados. É também nesta altura que a socialização de Raquel se alarga sobretudo, mas não só, a crianças ouvintes, com as

quais se começa a relacionar, superando as barreiras que vão surgindo na comunicação e lidando com as transições entre as duas culturas – surda e ouvinte.

Durante este percurso participa em diversas actividades extra curriculares, como dança, equitação, ou natação (CI, DB, PdR, p. 11). A mãe da Raquel conta-nos até que:

Ela foi campeã de natação em miúda. Ela era nadadora e competia, competiam escolas com escolas. E ela desenvolveu muito bem e pronto e foi campeã. Mas depois, como ganhou muitas vezes, desinteressou-se. Ela dizia – eu estou sempre a ganhar para que é que eu vou fazer isto outra vez? Para ganhar outra vez? Não estou p’ra isso [Ri-se]. E pronto deixou de fazer. Depois também começou a perceber que o corpo desenvolvia-se muito nas coxas e nas costas e não gostou muito disso [Ri-se]. Então deixou. (E, MdR, p. 12)

Para Raquel os estímulos sempre foram muito importantes, e os seus pais tentaram proporcionar-lhe actividades estimulantes, sem a obrigarem a participar em algo que não queria. Essa liberdade e autonomia que lhe foi sendo proporcionada constitui também um mecanismo de *inter-empowerment*, na medida em que lhe vai permitindo ganhar responsabilidade e poder sobre si e o seu próprio futuro. Estes mecanismos consistem numa dinâmica de distribuição do poder (Apple, 1995), por parte dos pais – que possuíam um maior poder sobre a educação da Raquel.

Para o seu irmão, que acompanhou este percurso da Raquel, esta “Adaptou-se lindamente quer na primária quer no segundo ano (...).Teve sempre boas notas e sempre fez amigos, foi um processo bastante suave e sem muitas arestas.” (E, IdR, p. 3). Ou seja, Raquel foi capaz de se sair bem quer academicamente, tendo aproveitamento, quer socialmente, conseguindo fazer facilmente amigos – quer entre a comunidade surda, quer entre a comunidade ouvinte – mantendo-se alegre e feliz (CI, DB, PdR, p. 11).

A Raquel era portanto capaz de acompanhar as aulas respondendo de forma positiva ao nível de exigência do grau de ensino em que se encontrava. O pai da Raquel conta um episódio interessante, relativamente a isso:

Há um dia um professor de matemática que me diz, é curioso a Raquel tem este problema e o pai diz-me eu quero que a Raquel saiba o mesmo que os outros, não quero facilidades nenhuma, e há pais de crianças ouvintes que vêm cá, (...) aqui já estávamos a falar de adolescentes, e há pais de adolescentes que vêm cá, quase pedir precisamente o contrário. (E, PdR, p. 20)

Contudo, o percurso que Raquel pretendia vir a alcançar no futuro não permitia que o nível de exigência fosse menor, e a Raquel sabia-o. Precisava de se tornar cada

vez mais autónoma e foi isso que tentou fazer, abdicando da presença de um intérprete. O pai da Raquel explica que:

Os professores que estão de frente para a Raquel, a Raquel consegue captar a mensagem e consegue ir aprendendo, olhando só para o professor sem a necessidade de intérprete e o intérprete dispersava, por um lado era, olhava para o intérprete, por outro lado olhava para o professor. Por outro lado, quando se começa a subir nos níveis de ensino, é preciso que o intérprete conheça, minimamente bem, as matérias que estão a ser leccionadas. Não digo que seja um professor da cadeira, mas que tenha conhecimentos dessa área. Porque senão é uma tradução que é pouco apelativa. Penso eu, quer dizer, se eu tiver uma professora que não sabe nada deste assunto a traduzir de inglês para português, provavelmente há muitas coisas que se perdem no meio da tradução. Posteriormente, a partir do 10.º ano, vai para uma escola que tem poucos alunos, por turma, mas que são todos ouvintes. Um colégio privado. E no 11.º ano vai para uma daquelas escolas que têm 2 mil alunos, em que havia lá um surdo implantado um ano mais velho, que eu conheço também, portanto começa verdadeiramente o seu processo de integração. (E, PdR, p. 18)

Nesse colégio privado a Raquel tem a sua primeira experiência sem qualquer tradução em LGP. Essa experiência foi para ela:

(...) mais difícil e ao mesmo tempo fácil. Difícil porque foi a primeira vez que eu estive numa escola normal só de ouvintes, porque até ali estive em escolas de referência. Ao mesmo tempo, o nível não era o que estava à espera, porque era um nível muito baixo. (E, Raquel, p. 1)

Para Raquel:

Era tudo muito simples, não davam a matéria toda. Quando davam era tudo muito simplificado, porque era uma escola [faz o gesto de aspas com os dedos] para alunos repetentes, alunos que não queriam acabar o 12.º [ano], percebes? Não puxavam por mim (...). Então mudei de escola outra vez, para uma escola muito referenciada. Então eu comecei mal, porque não estava preparada para aquele nível... (E, Raquel, p. 1).

Ao contrário da Raquel, “a turma toda, praticamente, estava lá desde o 1.º ano, ou desde o 5.º ano.” (E, Raquel, p. 1), isso significava que Raquel partia em desvantagem em dois pontos. Em primeiro lugar e como a Mãe da Raquel refere:

Ela vinha para casa dizer que não percebia nada, não percebia nada. Dizia-me – eu não percebo nada. E eu disse então só há uma hipótese, tens de correr os livros e aprender sozinha, até conseguires ler, até te habituares de tal forma a ler pelos lábios, que depois já consegues captar alguma coisa. Mas é sempre difícil, ou porque os professores falam virados para o quadro, ou porque... (E, MdR, pp. 13-14)

Raquel explica que:

Foi um bocado difícil. Tive más notas e tal, mas depois apanhei o ritmo. Tive notas razoáveis, sobretudo a português e a biologia... A matemática tirei 15, 16, só que eu tinha 17, 18 [noutro colégio]. Só que a matemática não consegui melhorar, porque matemática é preciso muita base e eu tinha pouca... (E, Raquel, pp. 1-2)

Não tendo essa base, Raquel rapidamente arranhou uma solução:

(...) Primeiro, comecei por estudar com o meu pai, sobretudo no 10.º ano e, à medida em que o grau de dificuldade foi aumentando, passei a estudar com uma amiga, que estudava na faculdade de matemática, no sentido de me preparar para o exame nacional do 12.º ano... (...) estudava com ela quando tinha tempo. E fui evoluindo, ela puxou muito por mim, mas apoios de especialistas de educação mesmo, não tive qualquer apoio, em específico, não tive explicadores. Não tive a ajuda de ninguém profissional, praticamente. (E, Raquel, p. 2)

Mais uma vez aqui, fica patente a vontade de Raquel, e a forma como foi capaz de internalizar e utilizar os mecanismos de *inter-empowerment* a que não só os seus pais, mas também os amigos que a apoiaram, lhe deram acesso, para solucionar os seus problemas autonomamente, transpondo os obstáculos com que se deparava. Nem sempre, sendo estes obstáculos, fruto das suas características específicas.

O segundo ponto em que Raquel estava em desvantagem perante os seus colegas era a socialização. Raquel conta que “Sempre [teve] muito boa relação com os professores. Nunca [teve] problemas, desde sempre. Sempre me tiveram em conta.”. No entanto para os colegas Raquel “era a intrusa, porque eles [estavam] juntos desde o 1.º ano, do 5.º ano, 7.º ano.”, de tal forma que “Não conseguiram aceitar-[la] no grupo.”. Contudo, conta-nos Raquel, “mais tarde fiquei amiga de duas rapariga de outra turma. Que agora estão no mesmo curso que eu, uma delas na mesma universidade.” (E, Raquel, p. 3), mostrando mais uma vez a sua capacidade de ultrapassar os obstáculos.

No que se refere aos exames nacionais do ensino secundário, Raquel diz que “não [teve] uma diferente preparação que os outros. Foi normal, não [teve] nada em baixo ou em cima. [Fez] o exame normalmente, com a excepção de ter tido tolerância de mais meia hora. Foi um processo perfeitamente normal.” (E, Raquel, p. 4). Conta-nos ainda que:

Não era difícil. Estava tudo adequado aos exames, portanto... Não é fácil nem difícil, conforme cada um. Para mim, uns foram fáceis, outros já não foram, mas o meu maior problema é a gestão do tempo. É gerir o tempo, porque eu sou uma pessoa muito perfeccionista, quero sempre fazer tudo bem, por isso perco muito, muito, muito tempo. (E, Raquel, p. 5)

Talvez devido a esse perfeccionismo:

(...) o exame final de matemática, que eu tive, não correu bem [ri-se]. Então perdi um ano, em vez de entrar para a faculdade [diz o nome da faculdade em que se encontra actualmente] como eu queria, fui para [diz o nome da faculdade em que esteve no ano anterior], porque não tive média, não tive a nota mínima no exame para ingressar no [curso]... Então, foi um ano sem fazer nada, repeti o exame no ano passado e vim para cá. (E, Raquel, p. 2)

Nesse primeiro exame Raquel conseguiu 12,6 valores, uma nota que não a satisfazia, sendo aluna de notas muito superiores a essa disciplina. Contudo conseguiu assim terminar o ensino regular dentro da idade esperada, conseguindo uma média elevada. Não possuindo qualquer nota abaixo de 14 após repetir o exame nacional de matemática do 12.º ano (CI, DB, PdR, p. 10).

3.6. Ensino superior: Desafios e formas de actuação.

Depois de lhe ter corrido menos bem o exame nacional de matemática do 12.º ano, Raquel viu-se confrontada com uma situação inesperada, não tinha a média que desejava para entrar no curso que queria. Assim, decidiu procurar uma alternativa e encontrar um curso que lhe permitisse, “em parte, seguir o seu sonho” (CI, DB, Raquel, p. 7).

Contudo o ambiente que iria ai encontrar diferia bastante do ambiente que tinha vivenciado até agora, no ensino básico e secundário. Alfredo conta-nos que alguns colegas da sua turma durante o secundário, surdos, tinham algumas preocupações relativamente à faculdade:

O que eles se queixavam é que quando acabassem o secundário e fossem para a faculdade, já não tinham acesso a esse direito, de ter alguém que ajudasse ou um tradutor, e se quisessem ter algum tipo de tradução, de ajuda, na faculdade, que não havia apoios para isso. Tinha de ser pago do bolso deles e era caríssimo. Então havia muitos que diziam que não se interessavam muito em ir para a faculdade porque era difícil, à partida era difícil, e depois porque se precisassem de ajuda, não há apoios, não há nada e, e estavam um bocado indignados com essa situação. (E, Alfredo, p. 7)

Também Jaime explica que existem alguns obstáculos na passagem para o ensino superior, uma vez que “Não há intérpretes. Os professores não estão preparados.

Quando recebem um surdo ficam atrapalhados, não sabem como vão dar a matéria e por vezes inventam desculpas para não se dar ao trabalho disso.” (E, Jaime, p. 5).

Raquel poderia vir a deparar-se com esses obstáculos, no entanto conseguiu ultrapassar o primeiro. Candidatou-se à universidade e conseguiu entrar na primeira opção que tinha colocado na sua candidatura, que não era contudo a primeira opção que escolheria. O seu sonho era outro (CI, DB, Raquel, p. 7).

3.6.1 O primeiro curso

O desenvolvimento da Raquel foi sempre pensado tendo em vista um futuro académico e a entrada na faculdade num curso do seu gosto. Depois de ver a sua opção invalidada perante uma nota menos boa no exame nacional de matemática do 12.º ano, foi com a ajuda dos pais que Raquel procurou uma alternativa. O pai da Raquel insistiu para que ela fosse para um curso específico que tinha duas valências importantes – em primeiro lugar a matemática, para que pudesse praticar e mais tarde repetir o exame; por outro lado, que estivesse relacionado com o sonho da Raquel, para que ela pudesse aprofundar os seus conhecimentos nessa área (CI, DB, Raquel, p. 12).

A Raquel conta-nos que a adaptação ao novo ambiente não foi complicada. Explica que:

A diferença foi, em termos de integração, fiquei muito mais bem integrada [na instituição] do que alguma vez estive, no secundário. Mas a integração é diferente, é social. Na sala, sempre estive muito mais no secundário. Essencialmente não tive ninguém no secundário, mas [na primeira instituição de ensino superior] tive. (E, Raquel, p. 5)

Apesar de fora das aulas a Raquel ter conseguido relacionar-se mais facilmente que no secundário, uma vez que estavam todos “a entrar no primeiro ano” (E, Raquel, p. 5), e não havia um grupo fechado, pré-constituído, como na escola que frequentara anteriormente, nas aulas o mesmo não aconteceu. A relação com os professores que anteriormente era mais pessoal modificou-se. “Nunca falei com os professores nem nada [encolhe os ombros].”, explica Raquel, apenas “duas professoras” sabiam que ela lá estava (E, Raquel, p. 6).

A mãe da Raquel refere que:

(...) quando entrou para a faculdade também dizia, mãe não percebo nada daquilo, não percebo nada! Ok, então tens de estudar em avanço, antes de ires para a aula já tens que saber o que é que se vai dar. Então já tens umas luzes e já consegues captar melhor. Mas é sempre assim. Os primeiros períodos são sempre mais baixos, mas depois apanha e pronto. (E, MdR, p. 14)

Porém, desta vez as circunstâncias eram um pouco diferentes. “Como não era o curso que eu queria, nunca dei muita importância, preferia estar contente.” (E, Raquel, p. 6), conta-nos Raquel, explicando ainda que:

(...) nunca estive interessada em ficar [na instituição], nunca pensei nisso. Nunca me preocupei em me integrar lá, a nível de estudo. Fiz uns três exames. Não, fiz muito mais, mas nunca dei tudo da minha forma de estudo. Acabei as cadeiras que fiz com boas notas, é verdade, mas nunca foi a minha preocupação. (...) Ao princípio, estive lá todos os dias na praxe, que acabou numa semana, fazendo novos amigos. (E, Raquel, p. 6)

Refere também que:

Algumas cadeiras eram com 300 alunos. Era um anfiteatro com 300 alunos. Por exemplo tinha aulas de [nome da unidade curricular] com 300 alunos. No anfiteatro, com outros cursos, que tinham a cadeira em comum. Eram muitos alunos se apresentarem cada um aos professores. Eu também pensava que como não era o curso que eu queria porque é que vou estar feita maluca a ir ter com o professor e dizer – olha, estou aqui. Estava lá tranquilamente. (E, Raquel, p. 7)

Encontramos implícito nestes excertos a capacidade de tomada de decisões da Raquel, e a sua persistência em relação aos objectivos que tinha estabelecido, não fazendo este curso parte deles. Desta forma, Raquel decide autonomamente participar apenas periféricamente (Lave & Wenger, 1991), nesses cenários e situações. Contudo nem todas as unidades curriculares em que Raquel participou tinham o formato que refere acima. Uma das suas professoras da altura conta que:

(...) a disciplina que eu fui professora dela, fui no fundo uma orientadora, uma tutora de um projecto. Não, não foram aulas teóricas, haviam poucas aulas teóricas para a turma e portanto eu acompanhava um grupo, ela fazia parte desse grupo. Eram cinco, quatro ou cinco alunos, acho que era. E o que eu sentia era que tinha que, obviamente ter o cuidado de me dirigir para a Raquel, para ela perceber o que eu estava a dizer, e percebi que era muito importante a ajuda dos colegas. Porque mesmo, ela não iria, não conseguia totalmente acompanhar provavelmente ou pelo menos, não conseguia, às vezes ela até percebia, podia era não conseguir transmitir aquilo que, a sua participação, não é? Portanto, a participação dela é que se calhar era mais complicado, e, e eu própria tinha dificuldade em percebê-la, muito sinceramente, e percebi que os colegas que lidavam com ela diariamente, já tinham conseguido começar a percebê-la melhor e portanto eles faziam um bocadinho de [ri-se], de tradutores. E isso pareceu-me muito importante. A integração na turma com os colegas, que no fundo são quem vai estar

diariamente com ela. Parece-me que precisava mais desse apoio do que outro colega qualquer. (E, Professora do curso anterior, p. 2)

Esta professora explica que não tem “nenhuma preparação específica”, não achando que “esteja especialmente preparada” para lidar com alunos com características específicas, como por exemplo alunos surdos, tendo contudo “disponibilidade para tentar ultrapassar” as barreiras com que se possa deparar (E, Professora do curso anterior, p. 2). Explica também que:

(...) é fundamental, um professor saber que tem um aluno nessa situação. Eu não sei se o professor vai poder alterar a sua forma de dar a aula, em função disso, não estou a ver como é que isso poderia fazer-se facilmente. Agora, pode pelo menos tentar contactar directamente o aluno com problemas, e mostrar-lhe disponibilidade para ajudar como for possível. (E, Professora do curso anterior, p. 4)

No entanto, na “primeira reunião que tivemos, eu não sabia ainda que, que a Raquel, que tinha uma aluna que era surda” (E, Professora do curso anterior, p. 4), e talvez por isso não tenha existido “uma tentativa de adequar as aulas a estes alunos. O que houve foi a disponibilidade para eles poderem vir depois ter comigo e esclarecer...” (E, Professora do curso anterior, p. 3).

Uma vez que “os surdos-mudos têm realmente, essencialmente dificuldade de comunicação” (E, Professora do curso anterior, p. 1), esta apresenta-se como o maior problema, e portanto a existência de “um intérprete era muito útil.” (E, Professora do curso anterior, p. 3). Pois como explica esta professora:

Há muito embaraço, uma certa dificuldade, não saber exactamente como lidar, como é que eu não [a] percebo, o que é que vou dizer? Olha não percebo, diz outra vez, não é? Essa grande dificuldade, até que ponto, existiu na comunicação de uma certa maneira. Mas sim, senti-me um bocadinho sem saber lidar. (E, Professora do curso anterior, p. 5)

Este excerto aponta, como referem Borges, César e Matos (in press) e Gaspar (2008), para a necessidade de formação dos professores universitários, pois como afirma a professora:

(...) ninguém nos ensina a fazer nada de especial portanto [ri-se], é só senso comum e, [volta a rir] e, vontade... E tempo, acho que o mais importante também nestas questões acaba por ser disponibilidade de tempo, não é? Mas sem conhecimento específico de como lidar com a situação. (E, Professora do curso anterior, p. 9)

Faltando também apoios específicos, como podemos ver quando nos diz que:

(...) não me parece que existam muitos mecanismos afinados especificamente para este tipo de problema. Parece-me, daquilo que eu conheço aqui [na instituição], que há pelo menos uma grande abertura e disponibilidade para integrar estes alunos. Portanto tenho a certeza que todos, ou a maior parte dos professores, com que eu falar aqui, não vai nunca, não vai discriminar, enfim, não vai, ahh, não compreender e não ter em consideração a falha e não conseguir avaliar a capacidade do aluno, do ponto de vista intelectual e daquilo que se pretende fazer. Portanto, à partida acho que há, claramente, no meio que eu conheço académico, disponibilidade para integrar e ajudar esses alunos no que for possível. Agora mecanismos tecnicamente desenvolvidos, especificamente para esse problema, realmente não conheço. (E, Professora do curso anterior, p. 8)

O esforço desta professora em não discriminar os seus alunos, e em tentar que independentemente das características tenham as mesmas possibilidades que os restantes torna-se claro quando nos diz que:

(...) fazia questão de olhar para ele [um outro aluno surdo com que lidou em anos anteriores] e falar devagar, enfim, fazia o possível para ser o mais entendível possível. Mas penso que apesar de tudo, no caso dele, e mesmo da Raquel, a maior falha era eu perceber, eu percebê-los a eles. Mais do que eles a mim. (E, Professora do curso anterior, p. 6)

Ou ainda quando nos conta um episódio de uma:

(...) primeira interação de um PowerPoint, que chegou a ser feito, para uma apresentação em que ela não iria falar, mas, eu sei que foi ela que fez os slides [ri-se]. A primeira versão, depois, claro que os outros também contribuíram. Portanto sei que ela tinha muita vontade de fazer as coisas e de participar da forma como podia. Mas realmente, principalmente, neste curso e provavelmente em todos actualmente, há imensas, avaliações por, pronto, incentiva-se muito a participação dos alunos, e isso em geral envolve dar, fazer, uma apresentação oral e pronto, logo por aqui há uma limitação. Mas aí ela não foi penalizada, porque neste caso, sendo um grupo p'ra mais, porque obviamente compreendeu-se que ela não poderia facilmente essa apresentação, mas colaborou no trabalho, portanto foi avaliada, como tendo feito. (E, Professora do curso anterior, p. 4)

Aqui mais uma vez se nota o esforço da Raquel e a forma como supera as barreiras. Não lhe sendo possível realizar a apresentação, esforçou-se por participar na mesma como lhe era possível, neste caso fazendo os slides que iriam compor a apresentação. Esta professora explica:

(...) que haveriam outros mecanismos. Por escrito, lá está, quando eu pedia um elemento de trabalho não é, façam um resumo disto, ahh, ela fazia sem problemas obviamente. Isso seria sempre uma forma de comunicar, mas como nós temos estas *brainstorming*, reuniões de grupo, ahh, nessas situações é que a dificuldade se sente. (E, Professora do curso anterior, p. 7)

Contudo:

(...) se há disponibilidade para os ajudar nas suas dificuldades, estão a ser-lhe dadas condições, para além das condições que são dadas aos outros alunos todos, que eu penso [ri-se] que aqui são boas, mas, ah, ah, as condições específicas desses alunos... (...) têm só a ver com haver uma maior disponibilidade para atender às suas necessidades, não existem outros mecanismos específicos que eu conheça. (E, Professora do curso anterior, p. 9)

Para Raquel pouco importaram os esforços dos professores, ou a falta deles, durante a sua estadia neste curso. Ela tinha já tomado uma decisão. Tinha ingressado neste curso com um motivo. Motivo esse que passava pela preparação para o ano seguinte, como nos explica, dizendo que:

(...) era para melhorar o exame, fui para lá de propósito. Mas também tinha a hipótese de gostar. Se eu gostasse mesmo muito [da instituição], provavelmente ficava lá, só que não me identificava minimamente com o curso e com as cadeiras. (E, Raquel, p. 9)

A sua mãe ainda pensou inicialmente que:

(...) ela estava a segurar-se, mas não. Ela escondeu-me por exemplo o facto de ter deixado duas cadeiras. Ela não percebia nada do que os professores, não percebia nada! Então deixou. Quando ela me disse, mãe desisti [do curso], eu fiquei oh meu Deus, lá se vai o curso superior. Mas fiquei sempre na expectativa. Ok, vamos escolher outro curso, não é? (E, MdR, p. 16)

Raquel conseguiu uma média de 14 nas unidades curriculares que terminou (D, pauta do 1.º semestre 2012/2013, p.1). No entanto no final do primeiro semestre tinha tomado uma decisão. A matemática do curso em que estava não se relacionava com o exame que pretendia repetir no final do ano lectivo, além disso aquele não era realmente o seu sonho. Assim, no segundo semestre anulou a sua inscrição e disse aos pais que não iria continuar nesse curso e que iria estudar para voltar a fazer o exame nacional de matemática do 12.º ano e entrar no curso que queria.

Aproveitou o segundo semestre sem aulas para voltar “a falar com amigos do básico. Porque eu tinha tanto tempo, então comecei a reviver alguns amigos e tal... Mas também comecei a não me identificar muito com eles. (E, Raquel, p. 8). Além disso, “Tirei a carta e comecei a conduzir” (E, Raquel, p. 9), conta-nos também.

Contudo para a mãe:

Foi horrível. Foi uma coisa que nós sempre a preparámos, é que, sobre tudo [nesta instituição] não é? Que lá as pessoas, não há o amigo, não há as coisas pessoais, é tudo muito impessoal e portanto ela não ia ter apoio de ninguém, de nada de coisa nenhuma. Foi muito difícil, especialmente porque [a instituição] é uma instituição muito especial,

de carolas que só vivem assim nos livros [ri-se], e não têm vida nenhuma e não têm nada. E ela não gostou disso. Ainda conseguiu, ainda fez umas cadeiras e... mas ela depois, ainda por cima não gostou do curso. E ela disse não, eu gosto mesmo (...) (E, MdR, p. 15)

Aqui vemos a importância das relações sociais para a Raquel, que não se inserindo no curso em que estava, não criando e fortalecendo novas relações, procura rapidamente os velhos amigos. Para Raquel, os amigos são um apoio e uma motivação. No entanto é a sua persistência que mais se evidencia aqui pois como afirma a sua mãe: “ela sempre disse de pequenina que queria ir para [o curso em que está actualmente] não é, e então ela repetiu [o exame de matemática] do 12.º e conseguiu entrar” (E, MdR, p. 15), Começando assim uma nova etapa.

3.6.2 O curso actual

Como o pai da Raquel explica:

A Raquel poderia ter feito o [Curso anterior], ter continuado, e acredito que conseguisse. Agora, seria sempre difícil concluir um objectivo que não era o sonho. Não era que fosse impossível, impossível não era, mas não era o sonho, e portanto faltava a motivação. Nesta escolha que tem actualmente e que era o sonho de há muitos anos e que era para isso que estávamos a trabalhar, é o sonho e é a motivação, e portanto torna-se mais fácil. (E, PdR, p.23)

Ser este o sonho da Raquel fez para ela toda a diferença. Como nos diz, a sua adaptação a este novo curso: “Foi brutal! Eu esperava muito menos, mas foi um ambiente fantástico e fiz logo muitos amigos. Muita gente pergunta por mim. A praxe foi totalmente igual ou pior até [ri-se], a mim. Foi muito fixe” (E, Raquel, p. 9).

Este pormenor da praxe ser totalmente igual é extremamente importante, pois indica que a Raquel é vista como igual a todos os outros, capaz de fazer o mesmo que qualquer um, independentemente das suas características. Esse tratamento por parte dos colegas, do seu ano e dos anos acima, consiste num subtil, mas importante mecanismo de *inter-empowerment*. Como explica o padrinho académico da Raquel:

Na praxe de cá, por exemplo, nós tentámos integra-la. Eu como sou padrinho dela, quando está a haver uma praxe já sei, está o, está o praxante lá ao fundo e eu já, eu já começo a olhar para ela – tipo a falar tipo nãñã [o praxante que está longe] – e [eu] começo a falar tipo a dizer – olha ele está a fazer isto e não sei o quê. E os, e os próprios

caloiros também, sentem, não é que todos sintam alguma curiosidade mas uns ficam, ficam interessados. Porque ela é diferente mas, mas quando olham para ela com outras expressões vem que ela tem um grande à-vontade e que as pessoas divertem-se também. Ela em si, pronto é uma pessoa alegre. (E, Ricardo, p. 5)

Enquanto surda a maior barreira que Raquel encontra na interacção com ouvintes é a comunicação. Como refere a sua mãe:

(...) é o não a perceberem, porque ela ainda percebe os outros, percebe, vai lendo os lábios, percebe. Mas o medo, o medo que não a percebam... Por isso ela foi fazer as praxes todas. Porque ela diz que as praxes ajudam as pessoas a integrar-se, não é? Eu por acaso sou contra as praxes, mas ela não, ela sempre discutiu isso comigo. As praxes foram importantes para ela se integrar e os colegas foram ótimos porque procuraram entendê-la e, ela teve muito apoio nesse aspecto e portanto. (E, MdR, p. 16)

Neste excerto encontramos dois dados relevantes. Em primeiro lugar a capacidade de tomada de decisão da Raquel, prova da utilização dos mecanismos de *intra-empowerment*, que se aprofundam com mecanismos de *inter-empowerment* a que os seus pais lhe deram acesso durante a sua infância. Raquel mostra-se capaz de tomar as suas próprias decisões, fundamentando-as e tendo em vista os seus objectivos e o seu bem-estar. Por outro lado é reforçado aqui o impacto do apoio dos colegas na transição para este novo curso.

O padrinho académico da Raquel conta-nos que a Raquel “se adaptou muito bem à faculdade mesmo com as dificuldades que enfrentou, porque agora ela tem muitos amigos perto de si e sempre que ela tem algum problema, ela fala comigo. Ou eu falo com ela.” (E, Ricardo, p. 9). No entanto no seu percurso académico Raquel não tem apenas de lidar com os colegas, mas também com os professores, nas aulas.

A capacidade, por parte dos professores, de lidarem com uma aluna como a Raquel, depende muito do conhecimento da sua presença nas unidades curriculares que leccionam. Um dos seus professores refere que “a única coisa que sei é que existe nesta faculdade neste momento no primeiro ano, uma pessoa, uma aluna que é a Raquel, que é um caso que sai completamente fora dos parâmetros habituais. Por ser surda-muda.” (E, Professor actual, p. 1). Acrescentando ainda que tem conhecimento de “que se falava disso e portanto quer formal, quer informalmente a notícia correu. (E, Professor actual, p. 5).

Tendo este conhecimento os professores podem, de forma voluntária adaptar as suas aulas às necessidades e às características destes alunos. Para esse processo e como explica este professor, “nós temos aqui na faculdade docentes que estão numa espécie de pelouro de acompanhamento ao aluno, e que está tipicamente dirigido para casos de dificuldades. Podem ser dificuldades identificadas à partida ou identificadas no processo do curso” (E, Professor actual, p. 1), desta forma “se considerar que é necessário, poderei bater à porta, por assim dizer, do professor que é responsável pelo acompanhamento ao aluno neste, neste contexto.” (E, Professor actual, p. 3). Existe assim uma rede de segurança que permite ao professor sentir-se apoiado, quando confrontado com alunos com características que podem ser desafiantes, na construção de um ensino inclusivo e equitativo.

Como refere o professor da Raquel:

(...) a faculdade nunca pôs travões a alunos que tendo alguma forma de limitação levassem com um sinal de sentido proibido, por assim dizer, pelo contrário. Número um, ajuda-se, e a ajuda pode passar por criar contornos excepcionais e por outro lado, uma espécie de prevenção de uma coisa, uma coisa que tem obviamente machadada psicológica que é a desilusão e a frustração da barreira, não conseguir avançar, não é? E portanto, ahh, prevenir progressiva e suavemente a pessoa de que pode ter barreiras, altamente limitantes, tão limitantes que possam conduzir à interrupção, é uma forma também de ajudar as pessoas. (E, Professor actual, p. 2)

Neste sentido, pouco depois da chegada da Raquel a esta instituição:

O professor responsável pelo chamado acompanhamento ao aluno, convocou-a para uma reunião. Cedo no curso, isto foi no outono, ahh, e o professor pediu-me para eu estar presente, para acompanhar a conversa. E o objectivo da conversa era, por um lado bem vinda, mas lá está, atenção, há aqui, pode haver aqui entraves. Ahh, percebeu-se que a Raquel foi para essa entrevista preocupada, o que é que aquilo queria dizer, e a gente explicou-lhe e isso naturalmente que a serenou. Mas foi uma conversa emocionalmente carregada. Porque percebeu-se que ela estava a por o pé, ahh, num sonho, num sonho de realização, não é? Ahh, ela já tinha tido uma experiência de aprendizagem (...) Que não gostou, não queria, e não sei se não gostou tematicamente, se não gostou, ehh, da atmosfera que esteve em volta dela, isso não sei. Achei que seria delicado de mais tocar nesse assunto. Portanto, bom, há tanta gente que desiste de um curso porque não gosta, portanto isso não é uma coisa excepcional, não é? Ahh, e ali estava-se a lidar com excepções. (E, Professor actual, p. 6)

Para este professor, neste episódio que nos conta:

(...) ficou patente: uma natureza da fibra dela. Ahh, segundo, a carga emocional, porque ela percebendo que nós não estávamos a pôr nada em causa, viveu ali momentos de emoção intensa, pelo facto de, ehh, já estar connosco, de estar a começar a viver o sonho, a realização do sonho e, e de estar naturalmente a ter que reviver na cabeça dela,

ahh, as emoções, que são dela e que têm que ver com o passado dela. Ela percebeu, muito facilmente, que nós só queríamos ajudar e tentar perceber o que é que ela precisaria e, que espécie de entraves, poderiam surgir. Ahh, e, e eu achei graça que à história daquilo a que eu chamo o [nomeia um instrumento]. Foi posto em cima da mesa como quem diz – Ahah não, mas há solução! [Diz vigorosamente]. E quer dizer eu senti isso como se ela nos tivesse a apresentar, ahh, falando de uma solução ... Parecia que estava... Senti eu, isto é o que senti, é a minha leitura. Parecia que estava a apresentar, hmm, há esta solução e pode haver um pacote de soluções. Com tudo isto essa interacção com a Raquel foi, foi intensa, para mim. (E, Professor actual, p. 7)

Raquel reivindica aqui o direito a uma educação superior equitativa, mostrando que existem possíveis soluções e sendo capaz de argumentar, e ser compreendida, perante dois professores do ensino superior. Esta forma de actuação da Raquel não seria possível se não pusesse em prática os mecanismos de *intra-empowerment* que lhe permitem transitar autonomamente para a cultura ouvinte, da nova instituição e apresentar um leque de soluções que garantem a sua inclusão e equidade.

No entanto e apesar dos esforços da Raquel, para as mitigar, as barreiras existem. O seu padrinho académico explica-nos que:

A Raquel percebe as aulas se o orador estiver à frente dela, mais ou menos cara a cara, não é? Vá, a uma distância para aí de cinco metros. Ela entende! Mas, quando ele se vira para apontar num slide, ela perde-se. (...) A maior dificuldade é quando ela quer mesmo ouvir uma teórica, porque nós sabemos que nas teóricas há aquela coisa... Ela quer mesmo mas ou ela está à frente e o professor vai passear pela sala só para chamar a atenção do público... Pah, acho que todos os professores sabem que há uma aluna surda, porque eu falei, por exemplo, com a minha orientadora de estágio, e ela sabia! Ela dá aulas ao primeiro ano. Os professores que dão teóricas acho que também sabem. Eles sabem que ela está lá. Se há um esforço ou não? Eu não vou dizer que não haja esforço, mas também não vou dizer que se estiveram a esforçar muito. Acho que eles simplesmente sabem e que quando se lembram dela, pronto, têm esse cuidado. (...) por exemplo, aqueles professores que não são de cá, falam um português assim meio arrastado, ela nunca vai perceber com aquela facilidade. Mas, se tiver suportes visuais, ela consegue acompanhar. (E, Ricardo, p. 11)

Como afirma Jaime, referindo-se à sua própria experiência universitária:

Quando o professor se virava ao contrário, han, eu tinha que me desenrascar. Olhava para a colega, o professor escrevia no quadro, eu tinha que me desenrascar. Na universidade, para acabarmos um curso universitário não podemos fazer sozinhos, temos de trabalhar em equipa, então eu tinha a minha própria equipa. (E, Jaime, p. 5)

Raquel também conseguiu ter a sua própria equipa, os seus colegas e amigos aos quais pode recorrer em caso de dificuldade. Esta equipa de apoio ganha importância,

não só no seu desempenho, mas também na sua inclusão, na instituição O seu professor conta que:

Eu uma vez que ela apareceu numa aula teórica disse-lhe – Eu falo muito. E ela exprimiu-se dizendo – Sim já sabia – dando-me a entender que já sabia, mas apontou para a colega do lado, como tendo ali um... como tendo ali solidariedade para ajudar nalguma coisa. (...) Mas parece que esta faculdade, os alunos desta faculdade, dizem que a população de alunos, de estudantes, é solidária... E não se referem exclusivamente a casos especiais. Dizem que o clima é... Eu chamo-lhe um clima morno. (E, Professor actual, p. 4)

Concordando com o seu professor, Raquel afirma que:

(...) há uma grande empatia entre nós. Ainda por cima, é uma faculdade pequena, não é muito grande. (...) Eu conheço toda a gente do 1.º ano, somos cerca de 280. Todos me conhecem. Do 2.º ano a maioria também me conhece. Alguns do 3.º também me conhecem. Mas mais para a frente não, apenas pessoas esporádicas que vou conhecendo na praxe. Mas eu integrei-me muito bem aqui. (E, Raquel, p. 11)

Esse clima de empatia e entajuda permitiu a Raquel sentir-se apoiada, contudo, conta-nos que começou “a preferir vir para a faculdade, não era para as teóricas, era estudar.” (E, Raquel, p. 11), porque:

(...) era muita matéria, muita coisa, tudo dado a um ritmo muito acelerado... Eu não posso mudar uma coisa que tem a ver com cerca de 250 alunos, estás a perceber? Por isso eu não gosto de dividir as coisas (...) eu não gosto de reivindicar isso. (E, Raquel, p. 12)

Quanto à adequação das aulas por parte dos professores:

Eu acho que não há nenhum esforço de nenhuma parte, há antes uma coesão mútua. (...) Eles não se preocupam muito com isso, mas também nunca foi muito necessário porque eu sempre me pus à frente deles. Como estamos todos na mesma mesa. Não é custoso para mim (E, Raquel, p. 11)

Vemos aqui a capacidade de resolução de problemas da Raquel. Anos antes a mãe tinha-a apoiado quando ela mostrou estar em dificuldades – o que consiste num mecanismo de *inter-empowerment* – incentivando-a a estudar autonomamente para depender menos das aulas e conseguir compreender melhor as explicações dos professores. Aqui Raquel mostra que interiorizou esse apoio – transformando-o num mecanismo de *intra-empowerment* (César 2013a, 2013b) – sendo capaz de o utilizar de forma autónoma para superar as barreiras com que se depara. Contudo nestes excertos ficam também patentes alguns conflitos de Raquel. Saber que tem direito a uma

educação de qualidade, uma educação equitativa, mas por outro lado, não querer reivindicar esse direito, talvez por envolver um conjunto tão abrangente de pessoas (os seus colegas e professores), talvez com medo de prejudicar alguém, ou simplesmente por, apesar dessas barreiras, se sentir capaz de atingir os seus objectivos.

Comparando com a sua experiência universitária anterior, não foi só a sua relação com os colegas que melhorou, mas também a sua relação com os professores no geral (CI, DB, Raquel, p. 13). O que facilita essa relação é a “Raquel [ser] exímia na leitura labial.” (E, Professor actual, p. 3), e por isso capaz de compreender com relativa facilidade tudo o que lhe é dito. Para facilitar a compreensão, o seu professor refere que:

Uso gestos embora eu não saiba linguagem gestual, mas faço gestos intuitivamente [diz, gesticulando com as mãos, como exemplo]. No outro dia por exemplo, quando lhe comuniquei que tinha mandado a ela um *mail*, eu disse – eu [aponta para si] mandei-lhe [com a mão aberta e a palma virada para cima faz um gesto como se tivesse a passar algo] um mail [aponta, como se ela estivesse à sua frente]. E ela disse, sim eu sei [acena a cabeça, reconhecendo que sim], eu vi [aponta para o olho]. (E, Professor actual, p. 5)

Enquanto que Raquel:

Comunica falando! Às vezes tenho dificuldade em entender. É preciso que esteja silencioso, ahh, se há barulho... Mas isso, sou eu... Percebo que, ehh, ela disse-me que... Uma das coisas que eu lhe disse uma vez foi se ela estava a fazer terapêutica da fala e ela disse que sim, ahh, mas não tenho tido contacto suficiente para perceber se tem havido evolução. Ela é uma simpatia! E eu encontrei-a, ahh, ao princípio, eu quando a via perguntava-lhe se estava tudo ok e ela sorria. Ela fala sempre, quando se cruza comigo, portanto há, há alguma, há alguma explicitação de empatia. Mas ela ao mesmo tempo é uma figura muito simpática. (E, Professor actual, p. 5)

No entanto esta relação não se estende a todos os professores, até porque alguns não o permitem. Raquel explica-nos que:

Tens uma cadeira com muita componente prática. A professora, apesar de como pessoa ser excelente, não tem métodos muito adequados, nem para mim nem para os outros meus colegas. Entendi-me muito bem com ela e ela nunca teve problemas comigo. Agora há outra que é boa professora, mas de difícil contacto, tanto para comigo, como para os outros. Limita-se a ser professora. (E, Raquel, pp. 9-10)

Raquel explica porque sente isso:

Eu tive o meu primeiro exame de [uma unidade curricular] e dois dias depois tive outro exame de outra cadeira, onde obtive dez valores, porque não tive tempo para estudar. (...) No primeiro, tirei uma nota mais alta à que eu esperava, até porque ainda estava à nora, em fase de adaptação. Depois, com aqueles dois dias de estudo, como ia conseguir um bom resultado para o outro exame? Depois, um mês mais tarde, no segundo

momento de avaliação, tive 17. Fui a única pessoa a subir sete valores. A maior parte ou desceu ou subiu, mais ou menos um valor e meio. Mesmo tendo esse resultado, a professora deu-me uma avaliação contínua de 14. Eu penso que devia ter tido mais porque trabalhei muito nas aulas. Por exemplo [nessa primeira unidade curricular] ela deu-me 16, que foi uma nota justa, porque eu trabalhei para 16. Mereci aquela nota, nem menos nem mais, mereci. Agora para a outra cadeira, deveria ter tido mais. O obstáculo foi eu não ter participado tanto como os outros, porque para tal, eu preciso que a professora virasse muita atenção para mim. Por isso, eu optei não participar tanto, mas mostrei-lhe todos os meus apontamentos e dúvidas no final de cada aula (...) Ela não teve isso em conta. Podemos dizer que fui um pouco discriminada, porque não tive a mesma avaliação que os outros. (E, Raquel, p. 10)

O desconhecimento das características e das necessidades destes alunos, faz com que esta professora, ainda que de forma não intencional prejudique e discrimine a Raquel (Borges, et al., in press), não lhe garantindo as condições necessárias a uma educação e participação equitativa, fazendo de Raquel uma participante periférica nas suas aulas.

O professor da Raquel explica-nos que no que toca à formação dos professores para estes casos:

Não existe nenhum formalismo, que eu conheça, ahh, talvez porque os casos, a densidade, acho eu, a densidade de casos especiais, seja mais frequente no ensino pré universitário, do que no universitário. Provavelmente porque, ahh, os casos especiais mais facilmente têm tendência a encaminhar-se para o casaco que vestem mais facilmente, não é? Daí pessoas como a Raquel aparecerem como umas, uma híper excepção caída aos trambolhões. (E, Professor actual, p. 9)

O caso de Raquel apresenta-se como uma excepção, em grande parte devido ao apoio que lhe foi sendo disponibilizado, permitindo-lhe tornar-se mais autónoma. Esse apoio não cessou após a entrada da Raquel na faculdade, mas tomou outros contornos. Já não era necessário ensinar o português à Raquel, nem ajuda-la a comunicar com ouvintes, o que mais necessitava agora era de motivação e segurança. A sua mãe tenta motiva-la e dar-lhe alguma noção de uma certa protecção ao dizer-lhe, “não fazes em dez anos, fazes em 20, não faz mal. Nós estamos aqui, vais fazendo. E ela disse assim, não não, eu quero fazer tudo! E fez as cadeiras todas do semestre, fez todas.” (E, MdR, p. 17), mostrando a sua persistência, capacidade de estudo e capacidade intelectual.

O professor da Raquel conta um episódio que se passou já no 2.º semestre do 1.º ano:

(...) aqui há tempos houve uma docente que me disse – Eu não sei como é que nós vamos... Nós fazemos oral, não sei como é que vai ser, porque eu sei que ela me lê

perfeitamente, mas eu tenho dificuldade em percebê-la. (...) E eu disse-lhe olha, ela lê-te bem? – muito bem – então aí não tens problema nenhum. Pedes-lhe para usar, escrever mesmo num papel, porque é que ela não há-de comunicar contigo por escrito hmm? Ela que escreva frases secas com os tópicos não é? E tu vês os tópicos e depois decides se queres mais detalhe sobre algum tópico, não é? – Ah boa ideia! Vou fazer isso. (E, Professor actual, p. 9)

E assim foi. Contudo Raquel não foi para esse exame desamparada. Quer a sua professora, quer os seus pais, mostraram estar presentes, motivando-a e apoiando-a – o que consiste em subtis mecanismos de *inter-empowerment*. Esta sua professora inclusive diz-lhe uns dias antes que:

(...) vai correr tudo bem e considero muito importante este teu sucesso, colocada em linha de igualdade com os teus colegas. (Quem dera a muitos, terem as tuas capacidades!). Quando voltares à terapeuta da fala conta-lhe que já sabes passar a exames orais (...), com sucesso. (...) Só pode correr bem, e considero importante que possas ter o sucesso de vencer ao nível dos teus colegas. (soluções de facilidade não são para a Raquel...). (D, Email endereçado à Raquel, p. 1)

Também o seu pai a acalmou dizendo que:

(...) se correr mal paciência, para o ano fazes outra vez. Não é aquele, se não fizeres tens de desistir do curso, não, foi sempre o contrário, se não levar um ano... Quer dizer se uma pessoa não faz um curso em cinco ou seis anos, faz em sete, mas é perfeitamente razoável e, e, muitas pessoas com todas as capacidades não conseguem fazer nos cinco anos ou nos seis anos (...) e fazem em sete (E, PdR, p. 21)

A sua mãe acrescenta ainda que:

Ela chegou mesmo a fazer um pedido para não ter que fazer orais, uma vez que não está em plano de igualdade com os outros não é? (...) E depois fez oral, e os professores perceberam-na. Isto teve um grande impacto nela também. Perceber que eles a perceberam. (E, MdR, p. 11)

Por estes excertos vê-se claramente o apoio, dos pais e professores, e ainda o impacto que a Raquel teve nestes últimos, mostrando-se capaz de ultrapassar todos os obstáculos, tendo superado esta prova, e conseguindo 16 valores na mesma. No entanto uma pergunta surge ao analisarmos estes excertos: Até que ponto uma avaliação igual corresponde a uma educação equitativa?

A própria Raquel refere que:

(...) eu estive mal preparada a vida toda, em comparação ao nível de ensino normal. Mas aqui eu estou ao mesmo nível de toda a gente. Por exemplo, o 17, fui a única da

minha turma a ter... A outra nota foi um 15. Eu até fico admirada, porque para primeiro exame foi muito bom, porque eu [na escola em que estive no 11.º e no 12.º ano] tinha, às vezes, notas de 7, 8, 9 nos testes, aqui [no curso] nunca tive nenhuma negativa, tive sempre ou dez ou acima de dez. (E, Raquel, p. 11)

Contudo, também a instituição, em si, desempenhou um papel importante, pois como reitera o professor da Raquel:

(...) é verdade que pode haver um pau de dois bicos, eu acho que é preciso sempre fazer no fundo, fazer aquilo que fez o professor que tem o pelouro do acompanhamento ao aluno que é: bem vindo, conte com a nossa ajuda, cuidado que há ali uns entraves. E portanto eu acho que, tão cedo quanto possível, há que tentar encaminhar para vias que não façam com que as dificuldades sejam mais difíceis. Mas mais uma vez isso depende das pessoas. (E, Professor actual, p. 10)

Concordado com isso mesmo, Raquel afirma que:

Se fosse outro surdo sem ter tido uma educação e uma preparação que eu tive, sem as mesmas oportunidades nem a vontade, ele não aguentaria. (...) Porque também é preciso ser persistente. Superar, superar, superar. (...) Eu penso que tem a ver com o facto de eu ser um pouco perfeccionista, ao ponto de transparecer para fora. Por exemplo, quando eu estou a estudar, estou obcecada com os pormenores. Perco muito tempo, estou muito atenta aos pormenores, mas o que eu sei, sei. Não é desenrascar, eu simplesmente sei! Por exemplo, o exame em que eu tive 17, eu fiz o que eu sabia, o resto... [encolhe os ombros]. Eu preocupo-me em saber, mas para me safar, tento mudar um pouco isso, tentando ser mais rápida. Eu faço sempre o meu melhor, em todos os momentos, devido ao meu perfeccionismo nas pequenas coisas. É subconsciente. Como me sinto uma pessoa perfeccionista, eu vou superando os meus erros, fazendo as coisas melhor das próximas vezes... (E, Raquel, p. 12)

Esta sua capacidade de superação de si própria, de adaptação aos diversos contextos, cenários e situações e ainda de interiorização e consciencialização dos mecanismos de *inter-empowerment* a que foi tendo acesso, permitiram a Raquel chegar ao final do seu 1.º ano de curso deixando, apenas, uma unidade curricular optativa por fazer e com boas perspectivas de futuro.

3.7. Expectativas e projectos futuros

Como pudemos ver existem muitas coisas a mudar, nomeadamente nas expectativas da sociedade em relação às capacidades e ao potencial destas crianças e jovens. Como refere o pai da Raquel:

O principal, e é isto que nós temos de mudar na nossa cultura, não em relação aos surdos mas em relação à sociedade em geral, é o facto de, quando uma pessoa vê uma pessoa surda, aquilo que mais me incomodava era dizerem – ai é surdo, ai coitadinha da menina. Isto, continua ao longo da vida. Eu acredito que a Raquel um dia que seja licenciada, ai coitadinha, é surda. É este estigma que se cria e que em determinadas condições e para muitas pessoas vai condicionar o seu comportamento e vai-lhes retirar auto-estima. Não só à pessoa em causa, portanto ao surdo, ao cego, ao surdo-mudo ou qualquer pessoa que tenha uma diferença, mas em relação aos seus familiares que perante aquilo que ouvem da sociedade, são também induzidos numa diminuição das expectativas. E é isto tudo que é preciso contrariar. (E, PdR, p. 10)

Foi isso que os pais sempre tentaram fazer, contrariar essa visão e manter as expectativas sempre altas em relação à Raquel. O seu pai continua referindo que:

Não lhe vou deixar nenhuma fortuna, mas a Raquel vai ser autónoma, não vai depender dos outros e vai conseguir ter o seu trabalho e ser respeitada por aquilo que é. E acho que isso é importante. Digamos que a missão cumprida é a Raquel ser uma cidadã de pleno direito, em que sabe ajuizar as situações e ser perfeitamente autónoma, Pontualmente poderá ter uma ajuda como nós temos na nossa vida também ajuda de outras pessoas, mas conseguisse ser basicamente autónoma, ganhar o seu dinheiro, pagar os seus impostos, ter a sua vida, como ela queira. São opções que a Raquel terá e sobretudo, saber ajuizar. (E, PdR, p. 23)

Acrescenta ainda que:

(...) podem ter a certeza que eu gastei muito menos dinheiro, ao País, e eu próprio, na educação da Raquel, do que aquele que se gasta na maior parte dos surdos e infelizmente com menos resultados. Sou eu a ajuizar, sou eu que afirmo, mas posso prová-lo. Acredito que a Raquel, se tiver um dia a possibilidade de, imaginem que a tecnologia evolui imenso e que até tinha a possibilidade de ouvir, tenha a capacidade de dizer, não, o dinheiro que se investe aqui, seja investido para salvar pessoas, que é muito mais importante que ouvir. Porque afinal ouvir, não é isso que traz felicidade. Há muitas pessoas que são felizes, sem ouvir. (E, PdR, pp. 23-24)

Resumindo, O pai da Raquel perspectiva que esta, de futuro, seja capaz de participar legitimamente em qualquer contexto, cenário, ou situação, em que autonomamente, decida fazê-lo.

A Raquel é uma pessoa feliz e alegre, com uma visão positiva da vida. Talvez por isso o seu irmão perspective que o seu futuro seja “difícil mas cheio de metas atingidas e lutas travadas, com muitas conquistas.” (E, IdR, p. 5).

A sua mãe acredita que:

Ela consegue tudo, agora tenho a certeza que ela consegue tudo. Tudo. E não sou eu que digo isso han, são os professores. Não sou eu. Ela teve uma nota bastante alta [à unidade curricular a que fez a prova oral] que é a cadeira mais difícil. (E, MdR, p. 17)

No entanto com essa certeza vem outra, não tão positiva:

Agora, vão-lhe fazer a vida negra, não tenho dúvida. Vão-lhe pôr muitos obstáculos. (...) A Raquel, tem uma força brutal, e pelo facto de ser surda desenvolveu imenso outras coisas. E ela diz que consegue e eu acredito, pronto. Ela, tudo o que disse que conseguia, fez. (E, MdR, p. 18)

No entanto e apesar de tudo os seus amigos estão de acordo em relação ao seu futuro:

O futuro da Raquel vai ser espectacular porque tem uns pais que são espectaculares e porque lutam pelos interesses da filha. Tenho algum receio porque ela entrou [neste curso], mas também já tinha este receio antes e ela conseguiu entrar, portanto... Se por um lado é um receio, também há um cantinho de esperança. (E, Alice, p. 11)

Certo é que “A Raquel quer ser uma mulher independente, a verdade é essa! Se seria mais fácil ter uma acompanhante? Seria! Mas ela quer ser independente!” (E, Ricardo, p. 15), diz-nos o seu padrinho académico, acrescentado que “se ela lutar por isso ela vai conseguir. E ela já é uma lutadora! É só mais uma batalha.” (E, Ricardo, p. 16).

Certo disso, Jaime remete a sua preocupação para uma outra barreira que afecta muitos surdos – a dificuldade de comunicação – cuja resolução permitiria a outros atingir os mesmos níveis que ele e a Raquel atingiram, ficando surdos e ouvintes, em pé de igualdade. Por isso Jaime diz-nos que:

(...) gostava que houvesse comunicação... Que todos nós tivéssemos a comunicação acessível a todos. Vamos imaginar, está aqui um surdo português [vai apontando para os lugares da mesa, incluindo os dois ocupados por nós], está ali um cego da Alemanha, tu és japonês, está aí gente de países completamente diferentes, não nos percebemos uns aos outros. O que eu mudava aqui, eu teria um aparelho que eu punha aqui [pousa o telemóvel, em exemplo, no centro da mesa]. Eu sou surdo e quero que me traduzam por legendas, pelo telefone, tu, eu disse que eras o quê? Japonês não era? Tu tens legendas em japonês. Eu estou a falar em LGP e isso está a traduzir. A comunicação é o mais importante! Igualdade para todos e comunicação acessível a todos. (E, Jaime, p. 7)

Em jeito de conclusão o pai da Raquel diz-nos que:

Se calhar tive sorte, é verdade, a Raquel é inteligentíssima e conseguiu desenvolver-se apesar da sua limitação. Mas eu acredito que muitos outros podem lá chegar. E a minha... A razão porque continuo a estar muito ligado à comunidade surda é porque acredito que muitos mais jovens e crianças surdas, podem beneficiar e chegar muito mais longe, se acreditarem e tiverem mecanismos que os levem lá. E a primeira coisa que os pais têm de fazer, na minha óptica, é aceitarem que há uma diferença, e que há

um caminho, que é possível trilhar e que permite chegar aos mesmos níveis de inteligência, e a uma enorme capacidade de aceitação, integração, inclusão na sociedade, que é ligeiramente diferente, ou seja, uma criança começa a ter língua oral em casa, uma criança ouvinte, uns anos depois, vai aprender a ler, a escrever e uma criança surda o processo é completamente diferente. (E, PdR, p. 3)

E é esta a expectativa, que com as investigações feitas nesta área e com a disseminação da informação se eliminem os estigmas e se mudem as perspectivas errôneas que ainda predominam na sociedade, para perspectivas de tolerância, respeito, equidade e inclusão das diferenças enquanto riqueza (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000^a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso

Quando iniciámos este trabalho pretendíamos mostrar que uma pessoa surda pode atingir os mesmos níveis de escolarização de um ouvinte, se lhe forem facultadas as condições, tendo sido colocadas as três seguintes perguntas de investigação cuja resposta se sistematiza.

1) Como se caracteriza a trajectória de participação ao longo da vida desta estudante, nomeadamente em contexto escolar, familiar e social?

No que concerne ao contexto familiar, numa fase inicial, antes de saberem que Raquel era surda, lidavam com ela como com qualquer outra criança. A mudança dá-se após a descoberta. Devido ao projecto de desenvolvimento definido pelos pais, a Raquel começou a participar de forma activa em casa, sendo capaz de comunicar com todos os membros do agregado familiar, com várias pessoas da família alargada e com amigos próximos. Esta inclusão da Raquel foi de tal forma profunda que mesmo quando os seus pais se divorciaram, a estrutura que estes montaram manteve-se, não prejudicando o desenvolvimento da filha.

Socialmente, a Raquel vai evoluindo ao longo da sua vida. Logo após o diagnóstico da surdez, a socialização, que se encontrava restringida à família próxima, foi-se estendendo dos utilizadores de LGP aos cidadãos em geral. Primeiro, de forma insegura, através de gestos e mímica e, posteriormente, através da capacidade de oralização e domínio do português lido e escrito, que juntamente com a sua capacidade de leitura labial lhe permitem comunicar com praticamente qualquer ouvinte.

O percurso académico da Raquel pode ser dividido de duas formas. A primeira, segue os padrões habituais dos ensinios básico, secundário e universitário. A segunda, que propomos, parece-nos mais relevante no caso da Raquel e está assente no seu grau de autonomização nas aulas: (1) Ensino em escolas de surdos; (2) Ensino em escolas regulares, com intérpretes; (3) Ensino em escolas regulares sem apoio de intérpretes.

Ao longo de todo este percurso Raquel foi conseguindo alcançar resultados, tendo aproveitamento e superando os obstáculos com que se deparou. A passagem de uma etapa para a outra coincidiu com a operacionalização dos mecanismos de *intra-empowerment*.

2) Que impactes tiveram os mecanismos de inter- e intra-empowerment nessa trajectória de participação ao longo da vida e nas vozes que ela assume?

Antes de mais, observamos que foi precisamente o acesso aos mecanismos de *inter-empowerment*, proporcionado pelos pais da Raquel, que lhe permitiu ter uma voz. Uma voz que era audível, primeiramente apenas dentro da família, mas que foi ganhando força e alcance à medida que lhe foram facultados outros mecanismos de *inter-empowerment*, internalizando-os em mecanismos de *intra-empowerment*, inferidos através da sua crescente autonomização (César, 2013a).

Os impactes dos mecanismos de *inter-empowerment* são facilmente visíveis. Foi o constante apoio dos pais que permitiu à Raquel ir ultrapassando obstáculos cada vez maiores e superar de forma autónoma as dificuldades que surgiram, mostrando ser uma rapariga com vontade de aprender e de crescer. Para nós o mais relevante mecanismo de *inter-empowerment*, foi a decisão dos pais por uma educação bilingue, pois ao darem acesso à Raquel à aprendizagem da língua portuguesa e posteriormente à sua oralização, potencializaram a sua capacidade de transição entre a cultura surda e a cultura ouvinte, de tal forma que ela se afirmou enquanto participante legítima (Lave & Wenger, 1991), em ambas. Observa-se então um vai-e-vem entre estas duas culturas.

No decorrer de toda a trajectória de participação ao longo da vida da Raquel vemos os impactes deste mecanismo, quer na sua capacidade de socialização com ouvintes, grandemente influenciada pelo tipo de ensino a que esteve exposta, quer nas decisões que foi tomando, no sentido de deixar de estar dependente de intérpretes de LGP, tornando-se autónoma. São ainda visíveis na sua capacidade de superar desafios, entre os quais, entrar no ensino universitário, no curso que pretendia e realizar as avaliações de igual para igual com os seus colegas (como faz ao realizar com sucesso uma prova oral).

3) Como é que a resolução interna dos conflitos entre diferentes posições identitárias (I-positions) contribui para a transição entre culturas, particularmente entre a cultura surda e a ouvinte?

Esta é a questão que melhor elucida que Raquel é uma jovem como outra qualquer, com problemas e dificuldades típicos, tendo a particularidade de ser surda. Vemos esses conflitos internos e problemas, por exemplo, quando fala dos exames nacionais. O seu perfeccionismo torna-se aí um obstáculo a si própria. Notamos o conflito entre querer fazer tudo segundo os seus próprios padrões e conseguir fazer tudo no tempo disponível.

É assinalável o impacto que a resolução dos seus conflitos internos tem na transição que a Raquel é capaz de fazer, quase intuitivamente, entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Quando queria comunicar mas não se conseguia fazer entender com facilidade, resolvia esse problema através da sua capacidade de leitura labial, fazendo-se entender por gestos e mímica. A Raquel nunca desistiu, procurando sempre ultrapassar as barreiras e os conflitos entre as suas posições identitárias, como seja o eu enquanto surda que não domina uma língua oral e o eu enquanto criança que quer brincar com outras crianças.

Mais uma vez esta capacidade de resolução de conflitos, de persistência, de estoicismo até, está relacionada com os mecanismos a que os pais lhe deram acesso, que de forma implícita lhe mostraram que ela era capaz do mesmo que os outros, e que se se esforçasse conseguia o que queria.

Como podemos ver, Raquel realmente consegue o que quer. Afirmou-se como uma boa estudante do 1.º ano do curso que frequenta e realiza avaliações em pé de igualdade com as dos colegas ouvintes, sendo cada vez mais autónoma nas decisões que faz, na projecção do futuro e nas pequenas coisas do dia-a-dia.

Com esta investigação percebemos que a educação bilingue é adequada à estruturação das crianças surdas, ao favorecer a sua inclusão e capacidade de comunicar com ouvintes, minimizando a possibilidade de no futuro se segregarem em comunidades fechadas. Contudo, defendemos o ensino bilingue não apenas para os surdos, mas para os ouvintes também. É necessário que se abram portas e que a LGP se torne disponível desde cedo nas escolas como uma actividade opcional. Dessa forma

contribui-se para a construção de uma sociedade tolerante e capaz de encarar as diferenças não como ameaças, mas como uma riqueza (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000a), e proporcionar uma pedagogia culturalmente relevante (Ogbu, 1987).

Contudo, pensamos que esta última questão não fica totalmente resolvida com esta investigação, podendo, e devendo mesmo, vir a servir de directriz a futuras investigações no mesmo âmbito.

Os constrangimentos

Ao longo desta investigação deparámo-nos com alguns constrangimentos. Numa fase inicial, quando pensámos na recolha de dados, definimos um espectro mais alargado de pessoas a entrevistar. Pensámos em entrevistar mais professores – Dois do curso em que a Raquel se encontra actualmente, dois do curso que frequentou anteriormente e dois professores do ensino básico ou secundário. Pensámos ainda entrevistar mais amigos – outro amigo ouvinte e dois amigos surdos – e ainda um intérprete habilitado.

Pensámos também realizar dois momentos de entrevistas, à Raquel e aos pais, com o intuito de compreender melhor a sua adaptação ao curso em que se encontra, assim como o apoio prestado pelos pais nesse sentido.

Estes planos iniciais tiveram de ser alterados. Alguns de forma programada, por entendermos que não seriam viáveis, outros por encontrarmos obstáculos que nos obrigaram a repensar o que pretendíamos. Tencionávamos entrevistar, no mínimo, dois amigos surdos da Raquel, mas após o contacto inicial com vários surdos, e depois de realizado o pedido para os entrevistar – dando a opção da entrevista ter, ou não, presente um intérprete de LGP ou ser mesmo feita por escrito – a maior parte simplesmente não respondeu, alguns desmarcaram sucessivamente a entrevista, inclusive no próprio dia, tendo deixado de remarcar.

Não deixa de ser um dado curioso que tanto a Raquel como o Jaime tenham optado por realizar a entrevista sem a presença de um intérprete, enquanto os surdos que acederam inicialmente e acabaram por desmarcar, pediram que um estivesse presente. Até que ponto poderão estar estes dois dados relacionados?

Ao longo da investigação também pensámos que seria útil entrevistar duas estudantes universitárias, ouvintes, sem qualquer relação com a Raquel, de forma a compreender se as barreiras impostas no percurso da Raquel se deviam ou não às suas características. Contudo, voltámos a deparar-nos com constrangimentos. Apesar de termos realizado essas entrevistas acabámos por não as utilizar neste trabalho, devido à quantidade de dados recolhidos. Isto porque as entrevistas, as observações e as conversas informais registadas em diário de bordo e os documentos analisados, ao totalizarem mais de 200 páginas, e possuindo um espaço limitado para a elaboração escrita do trabalho, tivemos de seleccionar os dados. Os textos não seleccionados poderão ser utilizados em trabalhos futuros.

Deparámo-nos ainda com outro constrangimento, relativamente às entrevistas aos professores. Apesar de termos tentado o contacto com vários, apenas três responderam, sendo um deles o coordenador do curso frequentado anteriormente pela Raquel, que percebemos rapidamente não ter tido contacto com a mesma por não leccionar o 1.º ano desse curso, mas que prontamente nos encaminhou para a professora que acabámos por entrevistar. Já do curso actual apenas o professor entrevistado respondeu às tentativas de contacto efectuadas.

As recomendações

Esta investigação está longe de estar encerrada, pois existe ainda muito trabalho a desenvolver de futuro. Seria, por exemplo, interessante fazer o seguimento do percurso da Raquel, verificando se esta será capaz de terminar o curso e de que forma irá enfrentar o mercado de trabalho.

O percurso de vida dos surdos, designadamente os que acedem à universidade, necessita de ser mais investigado e com profundidade, permitindo conhecer outros casos de sucesso e desmistificando a ideia de que os surdos possuem menos capacidades e potencialidades que os ouvintes. Um exemplo será o caso do Jaime, um surdo com um percurso muito diferente da Raquel, mas com sucesso equiparável, que se encontra já no mercado de trabalho, exercendo diversas funções. Apesar do contacto que tivemos com ele ter sido breve, conseguimos compreender que o percurso que realizou até hoje merece ser analisado e dado a conhecer.

Ao longo deste trabalho há uma pergunta que se mantém constantemente presente e que é repetida por alguns dos participantes – Porque é que os casos de surdos na universidade, ainda mais os casos de sucesso, são tão esporádicos e vistos como absolutas excepções?

Cremos que deveria ser desenvolvida uma investigação no sentido de compreender melhor este fenómeno e as suas causas, pensando em formas de os contrariar e possibilitar a todos os surdos a oportunidade de conseguirem condições equitativas que lhes permitam estar ao mesmo nível de qualquer ouvinte. Não só no ensino regular mas também na universidade.

Seria também interessante desenvolver um estudo do mesmo género, tendo por base a perspectiva dos surdos, de forma a compreender porque é que existem tantos grupos que se opõem à inclusão e o que realmente querem dizer com isso, isto é, compreender o que, na mente destes, necessita realmente de mudar.

Este trabalho abre ainda portas a outras áreas, que não tendo sido trabalhadas directamente, se relacionam com o mesmo. Como seja a influência da cultura institucional, no desenvolvimento e o no acesso à realização e sucesso académico e social, ou as dinâmicas de solidariedade que se encontram entre os estudantes, ou os professores e os estudantes e que proporcionam, de forma informal, uma rede de apoio aos estudantes que dela necessitem.

Outras questões, que foram feitas ao longo deste trabalho, deveriam também ser aprofundadas, de forma a criar conhecimento científico em áreas pouco exploradas, nomeadamente em Portugal. A questão da equidade através da avaliação, parece-nos pertinente e relevante, assim colocamos duas questões, à volta das quais seria interessante desenhar uma investigação:

Até que ponto uma avaliação indiferenciada promove a educação inclusiva e equitativa aos alunos com características específicas, que necessitam de apoios educativos especializados?

Deverá a educação inclusiva e equitativa ser baseada, apenas, nas práticas e adequações curriculares, sendo a avaliação uma questão secundária, que deve permanecer homogénea para todos, excepto em casos esporádicos e excepcionais?

Pegando no Quadro de Referência Teórico, nomeadamente no que concerne à Identidade, Voz e Poder, seria interessante também, alargar os estudos realizados dentro desta temática a outras áreas pouco estudadas – aplicá-lo, por exemplo, a outras minorias socialmente desvalorizadas.

Contudo, o mais importante é, não só desenvolverem-se investigações em áreas relevantes e pouco estudadas, mas acima de tudo, assegurar que esses estudos levem a mudanças, positivas, nas práticas e não se tornem em “investigações de gaveta” que não provocam alterações e cujas evidências e resultados nunca chegam a sair do papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do projecto MAT789*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Newbury Park: Sage.
- Afonso, C. (2008). *Reflexão sobre a surdez: A educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Educational*, XXI(3), 231-238.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Almeida, A. N. de., (2009). *Os estudantes à entrada da universidade de Lisboa: 2008/09*. Lisboa: OPEST – Universidade de Lisboa. [Documento não publicado]
- Alves, M. (2012). *Educação especial e modernização escolar: Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Apple, M. (1995). Taking power seriously: New directions in equity in mathematics education and beyond. In W. Secada, E. Fennema, & L. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 329-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Apple, M. (1979/2002). *Ideology and curriculum*. London, UK: Routledge.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000a). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000b). *'Vive la Différence?' Exploring context, policy and change in special education in France: Developing cross-cultural collaboration*. London: David Fulton Publishers.
- Assembleia da República (AR) (1997). *Lei constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro, Diário da República – 1.ª Série A, n.º 218*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Baker, M. (2009) Intersubjective and intrasubjective rationalities in pedagogical debates. In B. Schwarz, T. Dreyfus, & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation*

of knowledge through classroom interaction (pp. 145-158). New York, NY: Routledge.

- Bakhtin, M (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed., M. Holquist & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. [Original publicado em russo, em 1929]
- Ballantyne, J., Martin, M. C. & Martin, A. (1995). *A surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Borges, I. (2009). *Alunos surdos e a matemática: Dois estudos de caso, no 12.º ano de escolaridade do ensino regular*. (Dissertação de Mestrado, apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Borges, I., & César, M. (2009). Processos de inclusão de dois alunos Surdos nas aulas de matemática do 12.º ano de escolaridade. In Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Eds.), *Actas do 1º congresso internacional ser professor de educação especial*. Almada: Pin-ANDEE.
- Borges, I., & César, M. (2010). Comunicar e aprender matemática: Dois casos de alunos Surdos no ensino regular. In J. M. Matos, A. Domingos, C. Carvalho, & P. Teixeira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – 2010: Comunicação no ensino e na aprendizagem da matemática* (pp. 102-113). Caparica: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Borges, I., & César, M. (2011). Ler matemática nos teus lábios: Processos de comunicação e inclusão de dois alunos Surdos. *Educação Inclusiva*, 2(2), 8-17.
- Borges, I., & César, M. (2012a). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. *Interações*, 8(20), 141-180.
- Borges, I., & César, M. (2012b). Caminhos para a inclusão na aprendizagem da matemática: Dois estudantes Surdos no 12.º ano de escolaridade do ensino regular. In A. Estrela, L. Marmoz, M. T. Estrela, M. Esteves, M. J. Magarro, L. Tinoca... J. Marques (Eds.), *Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos? XIX Colóquio AFIRSE - Actas* (pp. 2292-2303). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Borges, I., & César, M. (2013). Deaf students and mathematics learning: Promoting inclusion and participation. In B. Ubuz, Ç. Haser, & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1666-1675). Ankara: Middle East Technical

University. [On line em: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/doc/CERME8/CERME8_2013_Proceedings.pdf]

- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (2012). Two Deaf students attending a mainstream mathematics class: Challenging the interaction and collaboration between home and school. In J. Díez-Palomar, & C. Kanes (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (2nd ed.) (pp. 77-88). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (2013). “Desculpe, pode repetir?”: Transições de dois alunos surdos do ensino secundário para o ensino superior. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 222-238). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (in press). Eu, o meu filho e a escola: Relatos das mães de dois estudantes surdos. In *Actas do VI Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P. (2005). Mediação em educação: Da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 41-63.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos: Em Portugal e no mundo*. Lisboa: Surd’Universo.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto, Portugal. Porto Editora.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (2010). Comment to Paola’s conference: Dialogism in action. In V. Durand-Guerrier, S., Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of CERME 6* (pp. LXXXVII-XCIII). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). [On line desde Julho 16, 2010: <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/plenary-2>]
- César, M. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 8(21), 68-94.
- César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms. (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.),

- Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coelho, O. (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Porto: Afrontamento.
- Coutinho, A. (2006). Representações sociais da leitura e da escrita na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & Clara (Eds.), *O gesto e a palavra 1: Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 151-190). Lisboa: Caminho.
- Couto, A. (2006). O cometa Mariana. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & Clara (Eds.), *O gesto e a palavra 1: Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 349-356). Lisboa: Caminho.
- Couto, A. (2009a). No baú da AFAS. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & Clara (Eds.), *O gesto e a palavra 2* (pp. 15-28). Lisboa: Caminho.
- Couto, A. (2009b). O XV congresso mundial de surdos. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & Clara (Eds.), *O gesto e a palavra 2* (pp. 29-44). Lisboa: Caminho.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: MacMillan Publishing Company.
- Esteves, D., Boco, M., Blanco, S., Filha, L., & César, M. (2013). Poder, voz e equidade: Um estudo de caso sobre uma aluna surda. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e*

- Equidade* (Parte II, pp. 365-378). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Ferrarotti, F. (1979). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Novoa, & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.17-34). Lisboa, Ministério da Saúde.
- Finger, M. (1989). L'approche biographique face aux sciences sociales. Le problem du sujet dans la recherche sociale. *Revue européenne des Sciences Sociales*, 3, 217-246.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Freire, A. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: um estudo de caso* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Freire, M. J. (2011). *A criança surda e o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Garcia, B. (2011). Defesa da língua de sinais e do direito à educação bilíngue. In L. Karnopp, M. Klein, & M. L. Lunardi-Lazzarin (Eds.), *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações* (pp. 223-232). Canoas: Universidade Luterana do Brasil.
- Gaspar, S. (2008). *O papel do docente de apoio educativo na construção de uma escola inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Gedeão, A. (1987). *Poesias completas*. Lisboa: Sá da Costa.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (3.^a ed.). São Paulo: Plexus.
- Gomes, A. (2009). *Contempo art'ee* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y.(1997). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 86-95). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7, 243-276.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130.
- Hermans, H. & Dimaggio. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11, 31-61.
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory. Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York, NY: Cambridge University Press.
- James, W. (1890/1950). *The principles of psychology* (vol. I). New York, NY: Dover.
- Laborit, E. (2009). *O grito da gaivota: Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês* (7.^a ed., A. Sarmiento, Trad.). Lisboa: Caminho.
- Ladd, P., & Gonçalves, J. (2011). Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In L. Karnopp, M. Klein, & M. L. Lunardi-Lazzarin (Eds.), *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações* (pp. 295-330). Canoas: Universidade Luterana do Brasil.
- Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: A comunidade surda amordaçada* (C. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lane, H. (2006). Serão as pessoas surdas deficientes?. In M. Bispo, A. Couto, M. C. Clara, & Clara (Eds.), *O gesto e a palavra 1: Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 25-56). Lisboa: Caminho.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publisher.
- Lopes, C., Ramada, S., & César, M. (2013). Um estudo de caso sobre um surdo: Inclusão/exclusão em Portugal e na Holanda. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 1262-1279). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).

- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projecto Interação e Conhecimento*. (Tese de Doutoramento, apresentada na Universidade Nova de Lisboa). Lisboa: APM.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Melro, J. (2003). *Escola inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Melro, J., & César, M. (2002). Escola para todos: Que caminhos? Que trajectos?. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 175-187). Porto: Edições Colibri & SPCE.
- Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonismo (educativo)?. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho.
- Melro, J., & César, M. (2009a). Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, ... P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Melro, J., & César, M. (2009b). Educação inclusiva: Acordos nos desacordos da comunidade educativa. In I. Gomes, & R. L. Maia (Eds.), *Special education: From theory to practice* (pp. 157-168). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Melro, J., & César, M. (2010a). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação Inclusiva*, 1(2), 10-17.
- Melro, J., & César, M. (2010b). Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, & P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVII colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Melro, J., & César, M. (2010c). Incluir, colaborar e participar: Desafios da inclusão de estudantes Surdos no ensino regular. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & S. Caires (Eds.) *Actas do I seminário internacional contributos da psicologia em contextos educativos* (pp. 151-167). Braga: Universidade do Minho.
- Melro, J., & César, M. (2012). Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Eds.), *Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas* (vol. I, pp. 255-272). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Melro, J., & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno. In L. Lima-Rodrigues

- & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 550-567). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. [Revised and expanded from *Case Study Research in Education*]
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ministério da Educação (ME) (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, Diário da República – 1.ª Série, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação e Ciência (MEC) (2012). Portaria n.º 195/2012, de 21 de Junho, Diário da República – 1.ª Série, n.º 119. Lisboa: INCM.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mourato, P. (2013). João dos Santos e a criança com (d) eficiência. O superior interesse da criança. In C. Castilho & P. Strecht (Eds.), *João dos Santos: Memórias para o futuro* (pp. 177-191). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos.
- Nakagawa, H. (2012). *Culturas surdas: O que se vê, o que se ouve* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture and teaching: Critical perspectives for a new century*. London, UK: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 312–334.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Patton, M. Q. (1985). *Qualitaty in qualitative research: methodological principles and recent developments*. Invited Address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago, April 1985.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publisher.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Newbury Park, CA: Sage Publisher.
- Remedios, L. & Clarke, D. (2009). Cultural origins of patterns of participation in multicultural classrooms. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 297-327). Rotterdam: Sense Publishers.

- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2013a). *Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores*. Lisboa: Assembleia da República [Documento não publicado, gravado em vídeo]. Recuperado em Julho 2, 2013, em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=94545>
- Rodrigues, D. (2013b). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escolar regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão* [Dissertação de mestrado]. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sacks, O. (1933/1998). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras (L. Teixeira Motta, Trad.). [Original publicado em inglês, em 1933]
- Schallenberger, A. (2011). A metáfora de aprender a ser surdo. In L. Karnopp, M. Klein, & M. L. Lunardi-Lazzarin (Eds.), *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações* (pp. 113-120). Canoas: Universidade Luterana do Brasil.
- Scotti, L. (1999). *A doce sinfonia de seu silêncio*. São Paulo: O Nome da Rosa.
- Sim-Sim, I. (Ed.) (2005) *A criança surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observations in small-scale research: A beginner's guide*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Slee, J. (2010). A systemic approach to culturally responsive assessment practices and evaluation. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 246-260.
- Sousa, A. (2012). *Interpretação da língua gestual portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Departamento de Informática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sperber, D. (1992). *O saber dos antropólogos*. Lisboa: Edições 70.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strobel, K. (2011). Surdos como intérpretes/tradutores: um sonho possível?. In L. Karnopp, M. Klein, & M. L. Lunardi-Lazzarin (Eds.), *Cultura surda na*

contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações (pp. 233-250). Canoas: Universidade Luterana do Brasil.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.

Tiedt, P. & Tiedt, I. (2005) *Multicultural Teaching: a Handbook of Activities, Information and Resources*, 7th edn. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

UNICEF. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Paris: UNICEF.

Vygotsky, L. (1932/1991). *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto, L. Barreto, & S. Afeche, Trans.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes. [Original publicado em russo, em 1932].

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.

Wolcott H. (1999). *Ethnography a way of seeing*. Oregon: Altamira press

World Summit Award (WSA). (2012). *m-Inclusion & Empowerment*. Recuperado em: maio 6, 2014, em <http://www.wsa-mobile.org/winners/m-inclusion-and-empowerment>.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4.^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido Escrito de Autorização

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Estando a ser desenvolvido um estudo de caso no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação em Educação Intercultural, gostaríamos de obter a sua autorização para que dados referentes à entrevista realizada consigo possam ser utilizados na realização de uma dissertação e apresentados em eventos científicos (congressos, conferências, ou outros semelhantes), bem como fazer parte de artigos a publicar em actas ou em revistas da especialidade. Os dados serão tratados mantendo o anonimato e a confidencialidade será garantida.

Eu, abaixo assinado, participante deste estudo de caso exploratório _____

_____ ,

declaro que autorizo a utilização destes dados para os fins acima mencionados, nas condições de anonimato e confidencialidade referidas.

O/A participante

Lisboa, ____/____/____

ANEXO 2

Guião de Entrevista à Raquel

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi a tua inserção no ensino secundário? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que dificuldades sentiste? • Que apoios tiveste? • Que apoios gostavas de ter tido? 	As barreiras que se apresentam na inserção no ensino secundário, e os apoios disponibilizados para as ultrapassar.
<ul style="list-style-type: none"> • Qual era a tua relação com as pessoas nessa altura? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como te relacionavas com os professores? • Como te relacionavas com os colegas, nas aulas e na escola? • E fora dela? 	De que forma formou relações dentro da escola, com os professores e os colegas, e até que ponto essas passaram para além da escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Como ocupavas os teus tempos livres? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como te relacionavas com os teus amigos? • Fazias actividades extra curriculares? 	De que forma ocupava os tempos livres e como se define a sua socialização alargada durante este período de tempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Como te sentiste ao realizar os exames nacionais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estavas preparada? • Achaste os exames fáceis ou difíceis? • Porquê? 	De que forma é que encarou a avaliação externa.
<ul style="list-style-type: none"> • Que balanço fazes do ensino secundário? 	<ul style="list-style-type: none"> • No geral como te sentiste, bem ou mal? • Porquê? 	Qual é o balanço que faz desses três anos.
<ul style="list-style-type: none"> • Como correu a tua transição para o ensino universitário? 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraste no curso que pretendias quando te candidataste? • Sentiste muitas diferenças, em relação ao ensino secundário? • Que dificuldades sentiste nesta transição? • Que apoios tiveste? • Que apoios gostavas de ter tido? 	Quais as diferenças entre o ensino secundário e universitário. Quais as barreiras sentidas na transição para o ensino universitário e quais os apoios disponibilizados.
<ul style="list-style-type: none"> • Como te sentiste nas aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores sabiam que estavas presente? • Que apoios tiveste? • Que apoios gostavas de ter tido? 	De que forma lidavam os professores com ela, ou sequer sabiam que estava presente.
<ul style="list-style-type: none"> • Qual era a tua relação com as pessoas nessa altura? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como te relacionavas com os professores? • Como te relacionavas com os colegas, nas aulas e na faculdade? • E fora dela? 	Como formou relações dentro da faculdade, com os professores e os colegas, e até que ponto essas passaram para além da

		escola.
<ul style="list-style-type: none"> • Em que actividades participaste fora das aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Participaste na praxe? • Foste a festas? • Com colegas ou com amigos? • Como te sentiste aí? 	De que forma encarou as actividades realizadas fora das aulas e como participou nas mesmas.
<ul style="list-style-type: none"> • Como ocupavas o teu tempo livre nessa altura? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiveste os mesmos amigos? • Como te relacionavas com os eles? • Participaste em actividades extracurriculares? 	De que forma ocupava os tempos livres e como se define a sua socialização alargada neste período de tempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Como passaste o teu segundo semestre sem aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que actividades realizavas? • Começaste a pensar na possibilidade de mudar de curso aqui, ou já tinhas pensado antes? • Porque quiseste desistir do curso em que estavas? 	Como foi passado o segundo semestre em aulas e no que pensou durante esse tempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi a tua adaptação ao novo curso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Era o que esperavas? • Os professores sabem que estás presente? • Que apoios recebeste até agora? • Que apoios gostarias de receber? 	Compreender as expectativas que tinha, assim como as barreiras com que se tem deparado neste novo curso.
<ul style="list-style-type: none"> • Que diferenças existem entre este curso e o que frequentaste anteriormente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que diferenças há nas aulas? • Que diferenças existem nas relações que já estabeleceste com os novos colegas? • Frequentaste a praxe e festas nesta nova faculdade? 	Compreender as diferenças que existem entre os cursos e a postura da raquel nos mesmos.
<ul style="list-style-type: none"> • As aulas são adaptadas às tuas características? 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores fazem alguma adaptação às suas aulas de forma a ajudar-te? • Como te sentes em aulas em anfiteatros com muitos alunos? Onde te sentas? • E nas aulas práticas com menos gente? • Podes gravar/filmar as aulas? 	Compreender de que forma os professores adaptam, ou não, as suas aulas tendo em conta as suas necessidades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Pediste isso? • Porquê? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Como é ser aluna surda na universidade? 	<ul style="list-style-type: none"> • Achas que as universidades estão preparadas para receber alunos surdos? • Porquê? • Como ultrapassaste as barreiras com que te deparaste neste percurso? 	<p>Perceber a perspectiva da Raquel em relação ao ensino universitário e à sua capacidade para receber e lidar com alunos surdos e ainda a forma como esta é capaz de superar, ou não, as barreiras com que se depara.</p>

ANEXO 3

Guião de Entrevista aos Pais

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> • Como é ter uma filha surda? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estava preparado(a)? • Porquê? • O que mudou? • Porquê? • O que tem de mudar? • Porquê? 	Perceber a perspectiva dos pais de Raquel em relação ao que é ter, em Portugal, uma filha surda.
<ul style="list-style-type: none"> • Como suspeitaram de que a Raquel era Surda? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se sentiram? • O que fizeram, em seguida? • Sentiram apoio? 	Saber como suspeitaram da surdez e como actuaram, face a essa suspeita.
<ul style="list-style-type: none"> • Quando souberam que a Raquel era Surda? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como reagiram? • O que sentiram? • Que decisões tomaram? • Porque optaram por uma educação bilingue? • Porque acharam importante aprender LGP? • Como costumam falar com a Raquel? 	O que sentiram confrontados com a notícia e como agiram, posteriormente.
<ul style="list-style-type: none"> • Se escolhesse dois episódios da vida da Raquel como os mais marcantes, quais seriam? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Qual o impacto destes episódios na vida dela? 	Quais os episódios da vida de Raquel mais marcantes na opinião dos pais.
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi a vida da Raquel antes de entrar para o 1.º ciclo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a apoiaram? • Como se relacionava com os amigos? • Fazia actividades extra curriculares? 	Como viram a Raquel desenvolver-se e aprender antes de entrar para a escola.
<ul style="list-style-type: none"> • E no ensino básico? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a apoiaram? • Como se adaptou? • Como se relacionava com os amigos? • Fazia actividades extra curriculares? 	Como viram a Raquel desenvolver-se e aprender durante o ensino básico.
<ul style="list-style-type: none"> • E no ensino secundário? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a apoiaram? • Como se adaptou? • Como se relacionava com os amigos? • Fazia actividades extra curriculares? 	Como viram a Raquel desenvolver-se e aprender no ensino secundário.
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi a transição da Raquel para o ensino universitário? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a apoiaram nessa transição? • Ajudaram-na a ultrapassar as barreiras com que se 	De que forma apoiaram a Raquel, na sua transição para o ensino superior

	deparou? • Apoiaram a decisão da Raquel de mudar de curso? Porquê? • Foi fácil concretizar essa decisão dela? • Ela parece-lhe mais feliz agora? Porquê?	
• Diga-me um sonho que tenha para a Raquel.	• Acha que vai ser concretizável? Porquê? • Que outras expectativas tem em relação à vida dela?	Saber as expectativas dos pais e algo que gostariam muito de ver concretizado, na vida da Raquel.

ANEXO 4

Guião de Entrevista ao Irmão

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> Quando soube que a Raquel era Surda? 	<ul style="list-style-type: none"> O que sentiu? Que idade tinha? O que compreendeu nessa altura? Aprendeu LGP? Porquê? Como costuma falar com a Raquel? 	A idade que tinha e a forma como se relacionava com a irmã, quando soube que esta era surda.
<ul style="list-style-type: none"> Se escolhesse dois episódios da vida da Raquel como os mais marcantes quais seriam? 	<ul style="list-style-type: none"> Porquê? Qual o impacto destes episódios? 	De que forma formou relações dentro da escola, com os professores e os colegas, e até que ponto essas passaram para além da escola.
<ul style="list-style-type: none"> Como foi a vida da Raquel antes de entrar para o 1.º ciclo, consigo? 	<ul style="list-style-type: none"> Como se relacionavam? O que faziam? 	De que forma ocupava os tempos livres com o irmão.
<ul style="list-style-type: none"> E quando ela entrou na escola? 	<ul style="list-style-type: none"> Como a apoiou? Como se adaptou ela? Como se relacionava com os amigos? Costumava estar com ela e os amigos dela? 	De que forma se relacionavam após a Raquel entrar na escola.
<ul style="list-style-type: none"> Como é ter uma irmã surda? 	<ul style="list-style-type: none"> Estava preparado para isso? Porquê? O que mudou em casa? Porquê? 	Perceber como é, na perspectiva do entrevistado, ter uma irmã surda.
<ul style="list-style-type: none"> Como se relaciona hoje em dia com a Raquel? 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhou o seu progresso até agora? Com que regularidade estão juntos? Vê diferenças na Raquel? Se sim, quais? 	Compreender como o entrevistado percepciona a evolução da irmã.
<ul style="list-style-type: none"> Conte-me um sonho que gostasse de ver realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Como acha que vai ser o seu futuro? E o da Raquel? E como gostaria que fossem? 	Conhecer as expectativas para a trajectória de participação ao longo da vida destes participantes.

ANEXO 5

Guião de Entrevista aos Amigos Surdos

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> Quando conheceu a Raquel? 	<ul style="list-style-type: none"> Como a conheceu? 	Compreender a duração e a profundidade da relação.
<ul style="list-style-type: none"> Como comunica com a Raquel e ela consigo? 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza LGP ou utiliza a língua oral portuguesa? Ela fala consigo oralmente ou em LGP? De que forma prefere falar com ela? De que forma, acha que ela prefere? 	Qual a forma de comunicação usada e preferida por ambos.
<ul style="list-style-type: none"> Com que regularidade estão juntos? 	<ul style="list-style-type: none"> O que costumam fazer? Onde costumam estar juntos? 	Compreender a regularidade da relação.
<ul style="list-style-type: none"> De que forma agem os ouvintes perante vocês e vocês perante pessoas ouvintes? 	<ul style="list-style-type: none"> As pessoas agem de maneira diferente quando estão junto de vocês? Quando está com um grupo de ouvintes em que se desenrola uma conversa, o que acontece geralmente? É capaz de seguir a conversa? Sente-se discriminado? Porquê? 	Compreender a forma como outras pessoas vêm a surdez e são vistas pelos surdos.
<ul style="list-style-type: none"> Se escolhesse dois episódios da vida da Raquel como os mais marcantes, quais seriam? 	<ul style="list-style-type: none"> Porquê? Qual o impacto destes episódios na sua vida? E na vida dela? 	Quais os episódios da vida de Raquel mais marcantes na opinião deste amigo/a.
<ul style="list-style-type: none"> Como é ser surdo? 	<ul style="list-style-type: none"> Com que barreiras acha que se depara? Porquê? Encontra facilidades? Quais? O que acha é necessário mudar? Porquê? 	Perceber a perspectiva do entrevistado em relação à surdez.
<ul style="list-style-type: none"> Acha que a sociedade está adequada a pessoas surdas? 	<ul style="list-style-type: none"> Falando de uma forma geral, acha que a sociedade está adequada? Acha que o ensino universitário em Portugal está preparado para receber alunos surdos? Acha que são dadas aos alunos as condições para 	Compreender a perspectiva do entrevistado em relação a sociedade em geral e ao ensino universitário em Portugal e até que ponto estes estão, ou não adaptados aos indivíduos surdos.

	<p>obterem sucesso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acha que os professores estão preparados para lidar com alunos surdos? • Porquê? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tem mais amigos surdos ou ouvintes? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica com eles? • Sente-se igualmente confortável junto de surdos e de ouvintes? Porquê? • Passa mais tempo da sua vida com pessoas surdas ou ouvintes? • Gostaria que isso fosse assim, ou que fosse diferente? 	<p>Saber os tipos de contactos que tem com a comunidade ouvinte e surda.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me um sonho que gostasse de ver realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como acha que vai ser o seu futuro? • E o da Raquel? • E como gostaria que fossem? 	<p>Conhecer as expectativas para a trajectória de participação ao longo da vida destes participantes.</p>

ANEXO 6

Guião de Entrevista aos Amigos Ouvintes

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> • Quando conheceu a Raquel? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a conheceu? • Sabia LGP antes de a conhecer? • Se não, sabe agora? 	Compreender a duração e a profundidade da relação.
<ul style="list-style-type: none"> • Como comunica com a Raquel e ela consigo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza LGP ou utiliza a língua oral portuguesa? • Ela fala consigo oralmente ou em LGP? • De que forma prefere falar com ela? • De que forma, acha que ela prefere? • E quando estão em grupo e alguém fala? 	Qual a forma de comunicação usada e preferida por ambos.
<ul style="list-style-type: none"> • Com que regularidade estão juntos? 	<ul style="list-style-type: none"> • O que costumam fazer? • Onde costumam estar juntos? • As pessoas agem de maneira diferente junto dela? • Como actua, quando estás com ela? 	Compreender a regularidade da relação e a forma como outras pessoas a vêem.
<ul style="list-style-type: none"> • Alguma vez a apoiou em tarefas da escola ou outras actividades? 	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma? • Porque acha que foi necessário apoiar a Raquel? • Como se sentiu ao fazê-lo? • E ela, já o apoiou a si em tarefas semelhantes? Porquê? • E ela já o apoiou noutras tarefas? • Se sim, quais e porquê? • Se não, porque nunca aconteceu? 	Compreender de que forma apoio a Raquel e porquê.
<ul style="list-style-type: none"> • Se escolhesse dois episódios da vida da Raquel como os mais marcantes, quais seriam? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Qual o impacto destes episódios na sua vida? • E na vida dela? 	Quais os episódios da vida de Raquel mais marcantes na opinião deste amigo/a.
<ul style="list-style-type: none"> • Como é ter uma amiga surda? 	<ul style="list-style-type: none"> • É diferente? Como? • Encontra barreiras na sua relação com ela? • 6.3. Acha que a sociedade, em geral, está adequada a pessoas surdas? 	Compreender a perspectiva do entrevistado em relação às diferenças que existem entre a relação que tem

		com surdos e ouvintes, bem como se a sociedade esta adaptada a estes indivíduos.
<ul style="list-style-type: none"> • Como acha que seria ser surdo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Com que barreiras acha que se iria deparar? • Porquê? • O que iria sentir? • Porquê? • O que acha é necessário mudar? • Porquê? 	Perceber a perspectiva do entrevistado em relação à surdez.
<ul style="list-style-type: none"> • Tem mais amigos surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como os conheceu? • Está mais frequentemente com eles ou com a Raquel? • Comunica mais facilmente com ela ou com eles? • Sente-se igualmente confortável junto de surdos e de ouvintes? Porquê? • Passa mais tempo da sua vida com pessoas surdas ou ouvintes? • Gostaria que isso fosse assim, ou que fosse diferente? 	Saber se conhece mais surdos e os tipos de contactos que tem com a comunidade ouvinte e surda.
<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me um sonho que gostasse de ver realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como acha que vai ser o seu futuro? • E o da Raquel? • E como gostaria que fossem? 	Conhecer as expectativas para a trajectória de participação ao longo da vida destes participantes.

ANEXO 7

Guião de Entrevista à intérprete

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
• Quando conheceu a Raquel?	<ul style="list-style-type: none"> • Como a conheceu? • Sabia LGP antes de a conhecer? 	Compreender a duração e a profundidade da relação.
• Porque decidiu tirar o curso de LGP?	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecia algum surdo antes de começar a tirar este curso? • Porque optou por o fazer? • O que pensa da LGP, é uma língua adequada e completa? • E dos seus conhecimentos da mesma, acha que sabe o suficiente para comunicar bem com surdos gestualistas, ou Às vezes ainda tem dificuldades? 	Compreender as motivações que a levaram a tirar o curso, e a sua opinião relativamente à LGP e aos seus conhecimentos da mesma.
• Como comunica com a Raquel e ela consigo?	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza LGP ou utiliza a língua oral portuguesa? • Ela fala consigo oralmente ou em LGP? • De que forma prefere falar com ela? • De que forma, acha que ela prefere? • E quando estão em grupo e alguém fala? 	Qual a forma de comunicação usada e preferida por ambos.
• Com que regularidade estão juntos?	<ul style="list-style-type: none"> • O que costumam fazer? • Onde costumam estar juntos? • As pessoas agem de maneira diferente junto dela? • Como actua, quando estás com ela? 	Compreender a regularidade da relação e a forma como outras pessoas a vêem.
• Alguma vez a apoiou em tarefas da escola ou outras actividades?	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma? • Porque acha que foi necessário apoiar a Raquel? • Como se sentiu ao fazê-lo? • E ela, já o(a) apoiou a si em tarefas semelhantes? Porquê? • E ela já o(a) apoiou noutras tarefas? • Se sim, quais e porquê? 	Compreender de que forma apoio a Raquel e porquê.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se não, porque nunca aconteceu? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Se escolhesse dois episódios da vida da Raquel como os mais marcantes, quais seriam? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Qual o impacto destes episódios na sua vida? • E na vida dela? 	Quais os episódios da vida de Raquel mais marcantes na opinião deste/a Interpretar e amigo/a.
<ul style="list-style-type: none"> • Como é trabalhar com surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Existem barreiras a esse trabalho? • Se sim, quais? • Recebe alguns apoios no desenvolvimento do seu trabalho? • Gostaria de ter mais apoios? • Se sim, quais? 	Compreender as barreiras que o entrevistado encontra no desenvolvimento do seu trabalho, e quais os apoios que tem e gostava de ter.
<ul style="list-style-type: none"> • Como é ter uma amiga surda? 	<ul style="list-style-type: none"> • É diferente? Como? • Encontra barreiras na sua relação com ela? • Acha que a sociedade, em geral, está adequada a pessoas surdas? 	Compreender a perspectiva do entrevistado em relação às diferenças que existem entre a relação que tem com surdos e ouvintes, bem como se a sociedade está adaptada a estes indivíduos.
<ul style="list-style-type: none"> • Como acha que seria ser surdo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Com que barreiras acha que se iria deparar? • Porquê? • O que iria sentir? • Porquê? • O que acha é necessário mudar? • Porquê? 	Perceber a perspectiva do entrevistado em relação à surdez.
<ul style="list-style-type: none"> • Tem mais amigos surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como os conheceu? • Está mais frequentemente com eles ou com a Raquel? • Comunica mais facilmente com ela ou com eles? • Sente-se igualmente confortável junto de surdos e de ouvintes? Porquê? • Passa mais tempo da sua vida com pessoas surdas ou ouvintes, fora do seu trabalho? 	Saber se conhece mais surdos e os tipos de contactos que tem com a comunidade ouvinte e surda.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria que isso fosse assim, ou que fosse diferente? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me um sonho que gostasse de ver realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como acha que vai ser o seu futuro? • E o da Raquel? • E como gostaria que fossem? 	<p>Conhecer as expectativas para a trajectória de participação ao longo da vida destes participantes.</p>

ANEXO 8

Guião de Entrevista à Professora do Curso Anterior

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> • Tem conhecimento de algum aluno com necessidades de apoios educativos especializados nas suas aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • É frequente ter alunos com estas características? • Quais as características que eles habitualmente apresentam? • De que tipos de apoios necessitam? 	Compreender o leque de alunos com necessidades de apoios educativos especializados com que o entrevistado já lidou.
<ul style="list-style-type: none"> • Acha-se preparado para leccionar esses alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve alguma formação específica? • Se não, sente necessidade disso? • Recebe algum apoio para leccionar estes alunos? • Gostaria de receber? • Se sim, que tipo de apoio? 	Compreender se o entrevistado tem ou gostaria de ter formação e/ou apoios para lidar com estes alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Adequa as suas aulas a estes alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, porque é que acha isso necessário? • Como o faz? • Se não, porquê? 	Compreender se o entrevistado adequa ou não as suas práticas e como.
<ul style="list-style-type: none"> • Teve conhecimento de que iria ter uma aluna surda nas turmas que lecciona, antes das aulas começarem? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se não, gostaria de ter tido? • Actualmente isso mantem-se? • Costuma aperceber-se da presença destes alunos? • Como? 	Perceber se o entrevistado teve conhecimento da existência de uma aluna surda nas suas aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi ter uma aluna surda nas aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que foi necessário adequar alguma coisa? • Se sim, o quê? • Como comunicava com ela? • Onde costumava sentar-se essa aluna? 	Compreender como comunica o entrevistado com esta aluna e o que tem de adaptar nas aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Esta aluna desistiu do curso, após apenas um semestre. Porque acha que isso aconteceu? 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que precisava de algum apoio? • Acha que era por não ter capacidades? • Acha que o instituto não teve a capacidade de responder às suas necessidades? • Acha que foi outro motivo? • Qual? 	Compreender, na opinião do entrevistado, o motivos que podem ter levado à desistência de Raquel.

<ul style="list-style-type: none"> • Com as barreiras com que esta aluna se depara, acha que será capaz de terminar um curso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, acha que vai precisar da ajuda dos professores e colegas? • Se não, porque acha isso? • Gostaria que ela conseguisse acabar? 	Compreender se, na opinião, do entrevistado, uma aluna com as características da Raquel, será, ou não, capaz de completar um curso.
<ul style="list-style-type: none"> • Acha que o ensino universitário está preparado para receber estes alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que são dadas aos professores condições para lidar com estes alunos? • Acha que aos alunos são dadas as condições necessárias para conseguirem ter acesso ao sucesso académico? 	Compreender a perspectiva mais global do entrevistado, relativamente a estes alunos, no ensino universitário.
<ul style="list-style-type: none"> • E se tivesse uma filha com as características da Raquel, o que esperaria que ela conseguisse atingir, como pessoa? 	<ul style="list-style-type: none"> • E o que esperaria do ensino superior? • Pelo que lutaria, em relação ao futuro dela? 	Ver, numa perspectiva mais directa, como actuaria.

ANEXO 9

Guião de Entrevista ao Professor Actual

Questão Principal	Questões Complementares	O que Procuro Saber
<ul style="list-style-type: none"> • Tem conhecimento de algum aluno com necessidade de apoios educativos especializados que frequente as turmas que lecciona? 	<ul style="list-style-type: none"> • É frequente ter alunos com estas características? • Quais as características que eles habitualmente apresentam? • De que tipos de apoios necessitam? 	Compreender o leque de alunos com necessidade de apoios educativos especializados com que o entrevistado já contactou.
<ul style="list-style-type: none"> • Acha-se preparado para leccionar estes alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve alguma formação específica? • Se não, sente necessidade disso? • Recebe algum apoio para leccionar estes alunos? • Gostaria de receber? • Se sim, que tipo de apoio? 	Compreender se o entrevistado tem, ou gostaria de ter, formação e/ou apoio para leccionar estes alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Adequa as aulas a estes alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, porque é que acha isso necessário? • Como o faz? • Se não, porquê? 	Compreender se o entrevistado adequa, ou não, as práticas e como o faz.
<ul style="list-style-type: none"> • Teve conhecimento de que iria ter uma aluna surda nas turmas que lecciona, antes das aulas começarem? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se não, gostaria de ter tido? • E agora tem? • Como se apercebeu disso? 	Perceber se o entrevistado tem conhecimento da existência de uma aluna surda nas turmas que lecciona.
<ul style="list-style-type: none"> • Como é ter uma aluna surda nas aulas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que é necessário mudar as práticas habituais? • Se sim, como? • Como comunica com ela? • Onde costuma sentar-se essa aluna? 	Compreender como comunica o entrevistado com esta aluna e o que tem de adaptar nas aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ela já lhe solicitou algum tipo de apoio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, de que tipo? • Se não, acha que é por ela não precisar de nenhum apoio? 	Compreender se existe abertura para que seja pedido algum apoio, ou se, na opinião do entrevistado, existe a necessidade desse apoio.
<ul style="list-style-type: none"> • Das suas vivências com a Raquel, qual o episódio que mais o marcou? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porquê? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Com as barreiras com que esta aluna se depara, acha que será capaz de terminar este curso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, acha que vai precisar da ajuda dos professores e colegas? • Se não, porque acha isso? • Gostaria que ela o acabasse? 	Saber as expectativas deste professor em relação a uma aluna com as características da Raquel.

<ul style="list-style-type: none"> • Acha que o ensino universitário está preparado para receber estes alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porquê? • Acha que são dadas aos professores condições para leccionarem estes alunos? • Acha que aos alunos são dadas as condições para terem acesso ao sucesso escolar? 	Compreender a perspectiva mais global do entrevistado, relativamente a estes alunos, no ensino universitário.
<ul style="list-style-type: none"> • E se tivesse uma filha com as características da Raquel, o que esperaria que ela conseguisse atingir, como pessoa? 	<ul style="list-style-type: none"> • E o que esperaria do ensino superior? • Pelo que lutaria, em relação ao futuro dela? 	Ver, numa perspectiva mais directa, como actuaria.